



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Psicologia, Psicanálise e Educação

AUGUSTO CÉSAR CARDOSO MENDES

MAPEAMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS - um estudo censitário
(2014-2020)

Belo Horizonte
2023

Augusto César C. Mendes

**MAPEAMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS - um estudo censitário
(2014-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela
Gomes Liduenha Gonçalves

Coorientadora: Profa. Dra. Michele Apare-
cida de Sá

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e
Educação.

**Belo Horizonte
2023**

M538m Mendes, Augusto César Cardoso, 1996-
T Mapeamento dos alunos da educação especial na educação do campo em
 Minas Gerais [manuscrito] : um estudo censitário (2014-2020) / Augusto César
 Cardoso Mendes. - Belo Horizonte, 2023.
 137 f. : enc.

 Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Facul-
 dade de Educação.

 Orientadora: Michele Aparecida de Sá.
 Bibliografia: f. 126-137.

 1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Teses. 3. Educação rural --
 Teses. 4. Exclusão educacional -- Teses. 5. Políticas públicas -- Teses.

 I. Título. II. Sá, Michele Aparecida de. III. Universidade Federal de Minas
 Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

AUGUSTO CESAR CARDOSO MENDES

Realizou-se, no dia 29 de setembro de 2023, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 1518ª defesa de dissertação, intitulada MAPEAMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS - um estudo censitário (2014-2020), apresentada por AUGUSTO CESAR CARDOSO

MENDES, número de registro 2021651961, graduado no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves - Orientadora (UFMG), Prof(a). Michele Aparecida de Sá (coorientadora- UFMG), Prof(a). Washington Cesar Shoi Nozu (UFGD), Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada. É um trabalho que inova pelo recorte geográfico, pela perspectiva teórica e metodológica, pela escrita e com resultados relevantes para as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023.

Prof(a). Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (Doutora)

Prof(a). Michele Aparecida de Sá (Doutora)

Prof. Washington Cesar Shoi Nozu (Doutor)

Prof(a). Maria Isabel Antunes Rocha (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Taisa Grasiela Gomes Liduenha Goncalves, Professora do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michele Aparecida de Sa, Professora do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Washington Cesar Shoiti Nozu, Usuário Externo**, em 03/10/2023, às 16:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Antunes Rocha, Servidor(a)**, em 06/10/2023, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2679081** e o código CRC **12E39B89**.

“Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas.”

(Darcy Ribeiro)

AGRADECIMENTOS

É com total certeza e confiança que inicio meus agradecimentos sendo grato a Jesus, o meu salvador, fiel companheiro e eterno amigo! Ao Rei de toda a glória e majestade, atesto minha eterna gratidão pelo sustento, vigor, plenitude e sabedoria! Sou grato a Ele por me auxiliar em administrar com prudência e diligência os mais diversos momentos e fases de minha existência.

Agradeço as minhas orientadoras, Taísa e Michele, as quais confiaram em meu trabalho, comprometimento e afinho com o desenvolvimento desta pesquisa. Sou grato a elas por me permitirem ter liberdade acadêmica para compor e projetar os meus desejos, perspectivas e apontamentos durante toda a construção desta dissertação. De igual modo, estendo minha gratidão a todos companheiros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE), os quais muito contribuíram por meio de partilhas, trocas e discussões que agregaram profundamente o adensamento das discussões aqui presentes.

Agradeço à banca que avaliará a consumação deste trabalho. Por entender a dimensão da responsabilidade de cada um deles, extendo minha gratidão por aceitarem participar deste momento importante! É extremamente valioso contar com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação Especial e da Educação do Campo, os quais muito poderão acrescer às discussões relativos a essa pesquisa. Registro minha gratidão a todos vocês!

Agradeço a pessoas queridas que, ao longo deste processo, caminharam comigo. Umhas bastante ao lado, outras, com passos um pouco mais distantes, contudo, não deixaram de prosseguir comigo. Agradeço aos meus pais e avó que sempre torceram e viabilizaram modos e recursos para que eu tivesse uma educação de qualidade. Lembro-me do sacrifício de minha mãe, Etelvina, para que eu estudasse em um bom colégio no Ensino Médio. De igual modo, me recordo dos investimentos de meu pai para que eu pudesse aprender um outro idioma. Sou imensamente grato pela cobertura dada a mim! Mesmo que o meu afeto e amor sejam um pouco mais cinzas, quero explicitar minha gratidão e amor por tê-los comigo!

Agradeço aos meus pacientes e analisandos. Em todo tempo, escutei palavras de incentivo e de admiração vindo de cada um deles. Atualmente, não detenho mais o nú-

mero de quantas pessoas atendi desde que iniciei o mestrado, contudo, deixo minha gratidão e ternura por vocês que me elegeram como psicoterapeuta de vocês!

Agradeço a amigas e amigos especiais como Rodrigo, Paulo, Scarlet e Luíza, os quais dentro de suas possibilidades e contextos me escutaram, ajudaram, sonharam e vibraram com essa realização. Todos vocês são especiais e amados pelo meu coração! Muito obrigado por serem tão queridos comigo!

De igual modo, agradeço à Selena Gomez por ser uma pessoa tão cativante, cheia de bondade e inspiradora! Sua doçura e gentileza me ensinam a ser uma pessoa melhor todos os dias! Obrigado, minha musa!

Por fim, agradeço aos obstáculos, dificuldades e desafios que tive de superar para vencer mais essa etapa. De certo, cada adversidade me proporcionou um viés de aprendizado específico! Sei bem que esta vida é intensamente pedagógica: dia após dia, um novo aprendizado! Nas batalhas, sempre hei de lutar! Gratidão e esperança para nossos dias!

RESUMO

O presente estudo realizou uma investigação censitária no período de 2014 a 2020, por meio dos microdados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de realizar um mapeamento das matrículas da Educação Especial na Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Adicionalmente, o estudo se propôs a identificar a situação das escolas do campo no estado, no que se refere à acessibilidade, infraestrutura, salas multifuncionais e o território em que estão localizadas, bem como verificar as matrículas dos estudantes da Educação Especial, a partir do sexo, cor/raça e modalidade de ensino. As bases teóricas utilizadas compreendem a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o enfoque crítico e filosófico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). A metodologia empregada consistiu no processamento dos dados por meio do software SPSS, com ênfase na análise estatística e interpretativa. Para embasar a discussão, utilizou-se o documento "Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais", publicado em 2015, considerando a análise dos dados anteriores a esse marco temporal (2014) e os subsequentes (2015 a 2020). Esse enfoque colaborou na observação e compreensão da realidade da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais. Observou-se que as matrículas de alunos da Educação Especial na Educação do Campo permaneceram relativamente estáveis ao longo do período estudado, sem variações expressivas de crescimento ou redução após a implementação das diretrizes em 2015. Dessa maneira, conclui-se que as estruturas das escolas apresentaram uma melhora específica em determinados pontos, como banheiros dentro dos prédios, fornecimento de água potável e energia elétrica. Todavia, algumas melhorias não foram sistêmicas, uma vez que a acessibilidade dentro dos espaços escolares ainda apresenta falhas específicas.

Palavras-chave: Interface; Microdados; Exclusão Educacional; Políticas Públicas

ABSTRACT

The present study carried out a census investigation from 2014 to 2020, using microdata obtained by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), in order to carry out a mapping of Special Education enrollments in Rural Education in the state from Minas Gerais. Additionally, the study set out to identify the situation of rural schools in the state, with regard to accessibility, infrastructure, multifunctional rooms and the territory in which they are located, as well as verify the enrollment of Special Education students, based on the sex, color/race and teaching modality. The theoretical bases used include Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and the critical and philosophical approach of Historical-Dialectic Materialism (MHD). The methodology used consisted of data processing using SPSS software, with an emphasis on statistical and interpretative analysis. To support the discussion, the document "Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais" was used, published in 2015, considering the analysis of data prior to this time frame (2014) and subsequent ones (2015 to 2020). This focus contributed to the observation and understanding of the reality of Special Education in Rural Education in Minas Gerais. It was observed that enrollment of students in Special Education in Rural Education remained relatively stable throughout the period studied, without significant variations in growth or reduction after the implementation of the guidelines in 2015. Therefore, it is concluded that School structures showed a specific improvement in certain areas, such as bathrooms inside the buildings, supply of drinking water and electricity. However, some improvements were not systemic, as accessibility within school spaces still presents specific flaws.

Keywords: Interface; Microdata; Educational Exclusion; Public Policy

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Análise de variação do número de escolas em localizações diferenciadas de 2014 a 2020.	81
---	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Levantamento inicial das produções que discutem a interface Educação do Campo-Educação Especial	54
Tabela 1 - Quantidade de escolas do campo em Minas Gerais por ano	69
Tabela 2 - Acessibilidade nas escolas do campo em Minas Gerais.....	72
Tabela 3 - Infraestrutura nas escolas do campo em Minas Gerais	76
Tabela 4 - Localização Diferenciada das escolas do campo em Minas Gerais	80
Tabela 5 - Número total de estudantes da Educação do Campo em MG.	84
Tabela 6 - Número total de estudantes da Educação Especial na Educação do Campo em MG.....	85
Tabela 7 - ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	86
Tabela 8 - Estudantes com baixa visão que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.....	88
Tabela 9 - Estudantes cegos que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	88
Tabela 10 - Estudantes com Surdo-Cegueira que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	89
Tabela 11 - Estudantes surdos que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	90
Tabela 12 - Estudantes com deficiência auditiva que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	91
Tabela 13 - Estudantes com Transtorno Desintegrativo da Infância que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	92
Tabela 14 - Estudantes com Síndrome de Rett que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	93
Tabela 15 - Estudantes com Autismo que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	94
Tabela 16 - Estudantes com Superdotação que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	95
Tabela 17 - Estudantes com Deficiência Física que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	96
Tabela 18 - Estudantes com Deficiência Múltipla que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	97
Tabela 19 - Estudantes com Deficiência Intelectual que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.	98
Tabela 20 - Estudantes com Autismo que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.	100
Tabela 21 - Estudantes com Deficiência Auditiva que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.....	101
Tabela 22 - Estudantes com Surdo-Cegueira que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino	102

Tabela 23 - Estudantes com Transtorno Desintegrativo da Infância que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.....	102
Tabela 24 - Estudantes com Síndrome de Rett que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.....	103
Tabela 25 - Estudantes com Superdotação que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.	104
Tabela 26 - Estudantes com Deficiência Múltipla que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.....	104
Tabela 27 - Estudantes com Deficiência Intelectual que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino	105
Tabela 28 - Estudantes com Baixa Visão que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.	107
Tabela 29 - Estudantes Cegos que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.	107
Tabela 30 - Estudantes Surdos que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.	108
Tabela 31 - Estudantes com Deficiência Física que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.....	108
Tabela 32 - Alunos com Deficiência Múltipla em localizações diferenciadas.....	109
Tabela 33 - Alunos com Surdo-Cegueira em Localização Diferenciada	110
Tabela 34 - Alunos com Deficiência Física em Localização Diferenciada.....	110
Tabela 35 - Alunos com Síndrome de Asperger em Localização Diferenciada.....	110
Tabela 36 - Alunos com Deficiência Intelectual em Localização Diferenciada	111
Tabela 37 - Alunos surdos em Localização Diferenciada	111
Tabela 38 - Alunos cegos em Localização Diferenciada	111
Tabela 39 - Alunos com Deficiência Auditiva em Localização Diferenciada	112
Tabela 40 - Alunos com Superdotação em Localização Diferenciada.....	112
Tabela 41 - Alunos com Baixa Visão em Localização Diferenciada	112
Tabela 42 - Alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância em Localização Diferenciada.....	113
Tabela 43 - Alunos com Síndrome de Rett em Localização Diferenciada.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CADEME: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CRAEI: Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva

CPT: Comissão Pastoral da Terra

DI: Deficiência Intelectual

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EF: Ensino Fundamental

EI: Educação Infantil

EM: Ensino Médio

ENERA: Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAE-UFMG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC: Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MHD: Materialismo Histórico-Dialético

MMC: Movimento de Mulheres Camponesas

MPAS: Ministério da Previdência e Assistência Social

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAID: Núcleo de Acessibilidade e Integração dos Direitos Humanos

PNEEPEI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNERA: Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PHC: Pedagogia Histórico-Crítica

PL: Partido Liberal

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

REDALYC: Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para Ciências Sociais)

TC: Tempo Comunidade

TE: Tempo Escola

TEA: Transtorno do Espectro Autista

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, CONCEITUAIS E INTERFACES.....	29
Educação do Campo	41
CAPÍTULO 2 - A INTERFACE – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	51
Políticas Educacionais	55
CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	60
CAPÍTULO 4 - O QUE EVIDENCIARAM OS DADOS? RESULTADO DO MAPEAMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117

INTRODUÇÃO

Parto de um lugar de fala de um psicólogo que se sente afetado pelas questões, desafios e dilemas da educação brasileira. Diferentes experiências desenvolvidas ao longo de minha graduação e os encontros com narrativas de pessoas excluídas dos processos educacionais, em decorrência de deficiências físicas e mentais, me encaminharam aos debates sobre o acesso do aluno com deficiência à Educação. Vivências, dentro e fora de espaços universitários e escolares, acionaram inquietações e me mobilizaram, cada vez mais, para essa temática delicada, controversa e ainda socialmente aguda.

Ter experienciado o contato direto com os distintos processos educacionais que rodeiam um estudante com deficiência, fez-me conhecer não somente as necessidades e demandas desses sujeitos, bem como me permitiu atentar para as falhas, desafios e gargalos presentes nas instituições de ensino em que eles estão inseridos. Outrossim, pude identificar e relacionar os desafios que circundam o cumprimento e a efetivação das políticas de educação ofertadas por esses espaços. A partir de um olhar e de uma crítica balizados pela Psicologia, ensaiei o início de uma caminhada sustentada pelo tripé da observação, pesquisa e intervenção para com alunos com deficiência, a fim de produzir algum tipo de ressonância sobre eles e sobre a amálgama educacional que os contornam.

Como psicólogo, construí e ajudei a pensar intervenções em instituições de ensino, como no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em Betim/MG, no qual, atuei com a primeira turma de alunos com deficiência da unidade. De igual modo, desenvolvi práticas psicoeducacionais com um grupo de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEI), localizado na mesma cidade, bem como colaborei nos processos de acesso e permanência de estudantes da educação especial, através do Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAID), pertencente a uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Belo Horizonte. As intervenções construídas em tal espaço culminaram no desenvolvimento de um material de pesquisa, publicado pela Revista Benjamin Constant, especializada em publicações vinculadas à deficiência visual em diferentes contextos.

Experiências e espaços educacionais como os retros citados foram, ao longo de meu processo formativo inicial, atraindo-me para a área da Educação Especial. O processo de aproximação, interesse e extensa curiosidade com este campo fomentaram em

mim o genuíno desejo de pesquisar e produzir trabalhos que dialogassem com temáticas que, interseccionadas à Educação Especial, pudessem revelar conexões potentes e relevantes para o âmbito educacional.

Pensando na possibilidade de construir interfaces com áreas que se relacionassem com essa área, iniciei minha aproximação com a Educação do Campo. Esse empreendimento, guiou-me à filiação à Red Latinoamericana de Psicologia Rural, na qual é composta por psicólogos e psicólogas que atuam em países da América Latina e se interessam por construir uma Psicologia que represente e alcance as demandas e especificidades das populações do campo. O aprofundamento com as discussões e materiais produzidos por essa instituição, associado ao desenvolvimento de trabalhos e pesquisas autorais acerca das problemáticas presentes no campo, como o ainda no prelo “JUVENTUDES DO CAMPO: olhares a partir da Psicologia” em parceria com o Pr^o. Dr^o Luiz Paulo Ribeiro, o qual tem previsão para publicação no ano de 2024, pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais, envolveram-me e introduziram-me de forma inicial à Educação do Campo.

É certo que a interface que se constrói a partir da convergência da Educação Especial com a Educação do Campo representa uma parceria ainda em desenvolvimento, cuja qual será detalhada e apresentada ao longo desta dissertação. Para isso, esmiuçaremos alguns contextos importantes e necessários para a compressão acerca do que se está sendo construído nesta produção. A princípio, é importante pensarmos e nos aproximarmos do conceito e dos debates que originam a Educação Especial enquanto política pública, de modo que possamos adentrar nesta discussão e, a partir dela, promover o surgimento das seguintes.

A Educação Especial é uma modalidade educacional e política pública, cuja é ofertada através de regulamento constitucional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Como política, tem como público os alunos com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2011, p.5). Todavia, para que a Educação Especial pudesse ser efetivada como uma política de Estado, foi demandado um longo percurso de transformações sociais e culturais no Brasil. Mudanças na forma como as pessoas com deficiência eram percebidas e enxergadas e os direitos assegurados a elas foram um dos grandes pilares desse processo.

Historicamente, o Brasil apresentou determinado grau de negligência para com o atendimento educacional aos alunos com deficiência. De acordo com Miranda (2008), outros países também tiveram posturas descuidadas e omissas com a Educação Especial, contudo, isso durou somente até o século XVII, enquanto que por aqui, as discussões sobre o acesso da pessoa com deficiência à educação tiveram sua gênese somente no final da década de 1950. Pode-se afirmar que até esse período, as produções teóricas que discutiam a deficiência no Brasil, além de escassas em número, atinham-se somente em discorrer sobre a deficiência intelectual.

A era da institucionalização (séculos XVIII e XIX), foi conhecida em outras nações como um período em que a deficiência deveria ser institucionalizada. Isto porque, a partir de um viés organicista¹, ela era entendida como uma chaga de cunho hereditário, que marcava a degenerescência da espécie humana e, por isso, precisava ser segregada para que não fosse disseminada. Este momento histórico não foi propriamente contextualizado no país neste período, uma vez que no Brasil, o total desinteresse pela educação de pessoas com deficiência ainda marcava a era da negligência e do atraso.

Embora Ferreira (1989) e Edler (1993) apontem determinada dificuldade para desenvolver uma linearidade comum no que se refere à Educação Especial no Brasil, alguns marcos podem ser evidenciados como um possível caminho para o delineamento desta compreensão. A criação do “Instituto Meninos Cegos” em 1854 (hoje, nomeado como Instituto Benjamin Constant) e do “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857 (atualmente, intitulado como “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) são exemplos disso.

Embora os institutos supracitados representaram, para a época, um determinado avanço no que se refere ao tratamento e assistência às pessoas com deficiência, na prática, o progresso era mínimo. Isso é justificado por Mazzotta (1996) quando o autor explica que para o período, o número de pessoas cegas que eram atendidas representava 0,22% do total nacional, enquanto a proporção para pessoas surdas representava 0,14%. Diante disso, pode-se inferir que as iniciativas e propostas que visavam alcançar a população com deficiência ocorriam de maneira espaça e isolada, além de terem como maior foco as deficiências visuais, auditivas e eventualmente as deficiências físicas.

¹ concepção biológico-filosófica, a qual entende que a qual a natureza constitucional de um organismo vivo é produto da organização mecânica dos órgãos parcialmente autônomos que o compõem, dotados de propriedades vitais redutíveis a processos físico-químicos.

As deficiências mentais, neste contexto, eram academicamente silenciadas e socialmente desconsideradas e, por consequência, a nível educacional, eram ignoradas. Miranda (2008) contribui com essa problemática ao apontar que esse tipo de deficiência, ao longo dos tempos, foi se reconfigurando a partir dos modelos sociais de compreensão dos padrões de “normalidade” e “anormalidade”. Para a autora, a sociedade manipulava o conceito de deficiência intelectual com base no que deveria ou não ser socialmente tolerado. Na esteira desta discussão, percebemos que as crianças que apresentavam comportamentos não aceitos pela comunidade escolar, como indisciplina ou aprendizagem lenta, bem como aquelas que eram abandonadas pela família, eram caracterizadas como pessoas com deficiência intelectual.

De forma clara, a questão da deficiência intelectual era desvalorizada no Brasil. Como caracterizado por Miranda (2008), o país não se preocupava em identificar, conhecer, tampouco, classificar as variedades de deficiências mentais. Verdadeiramente, até as décadas de 1930 e 1940, as pessoas que se encaixavam nas condições desta deficiência ainda eram negligenciadas pelo Estado, uma vez que os movimentos feitos na época eram, em sua maioria, para promover reformas na educação de pessoas sem deficiência.

É sempre importante entendermos a Educação Especial no Brasil como uma política que só foi assegurada como direito após anos de atraso. Isto porque, se compararmos como foi o mesmo processo em outros países, observaremos que o Estado brasileiro muito se atrasou em fazê-lo. Enquanto na década de 1950 outras nações se apresavam para discutir acerca dos objetivos e funções dos serviços ofertados para Educação Especial, no Brasil, com celeridade, via-se o aumento do número de turmas e escolas destinadas especificamente para receber alunos com deficiência, denominadas classes e escolas especiais, respectivamente.

O surgimento da Sociedade Pestalozzi em 1945, bem como da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 acentuou o fortalecimento da filantropia como modelo de assistência às pessoas com deficiência do país. Paralelamente, quando as instituições filantrópicas sem fins lucrativos expandiam suas atuações, o Estado permanecia, cada vez mais, ineficiente e longe de assumir sua obrigatoriedade em propor serviços que atendessem às demandas educacionais de alunos com deficiência.

A virada de chave desta problemática iniciou após a metade da década de 1950, quando o Estado começou a responsabilizar-se para criar campanhas que tinham como

público-alvo as pessoas com deficiência. Miranda (2008) aponta que em 1957 foi criada a primeira iniciativa de assistência a Educação Especial. Tratava-se da “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, movimento federal para a criação de medidas que colaborassem com a assistência e com as demandas educacionais de pessoas surdas. A partir disso, outras duas grandes campanhas também foram criadas: a “Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”, em 1958 e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME) em 1960.

Em razão do aumento gradativo e constante das iniciativas que visavam articular o cuidado à assistência educacional dos alunos com deficiência, contemplou-se no Brasil o crescimento acelerado do número de escolas especiais. Tal acontecimento foi datado a partir da década de 1960, quando a população já estava um pouco mais sensibilizada e informada pelas campanhas criadas pelo governo. No entanto, ao passo que o Brasil caminhava para a institucionalização de uma Educação Especial que agrupasse as deficiências e produzisse determinada segregação, a cena internacional era marcada por discussões e debates sobre o acesso da pessoa com deficiência aos direitos sociais.

Em 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo qual acentuava a preocupação do Estado em viabilizar a criação de políticas públicas para a Educação Especial. Todavia, foi somente em 1988, por meio da Constituição Federal que a garantia do atendimento educacional aos alunos com deficiência foi assegurada como direito. Isto porque, tal documento legalizou através de seu artigo 208 a universalização da educação, assegurando, por consequência, o acesso das pessoas com deficiência a essa política.

Como medida de avançar no robustecimento do cumprimento do direito de acesso à Educação por todas as gentes, em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Essa lei abrangia, dentre os vários pontos de articulação do desenvolvimento da Educação Especial, a extensão de sua oferta para as faixas-etárias de zero a seis anos e o aprimoramento dos serviços educacionais especiais, bem como dispunha sobre a formação docente e as especificidades do trabalho com alunos com deficiência.

Muito embora a Educação Especial teve um percurso de desenvolvimento nacional bastante atrasado e dissonante do que sempre estava sendo produzido e tratado internacionalmente, sua estatização em política pública garantiu e assegurou, no mínimo, o direito da pessoa com deficiência à Educação. É certo que existem outras discus-

sões e gargalos que coadunados dificultam o êxito real do público da Educação Especial, como: o acesso à escola regular, o acesso na escola, a formação docente especializada e a formação da gestão escolar.

Ao passo que apresentamos, de modo inicial e exploratório os conceitos, breve contextualização e noções básicas sobre a Educação Especial, neste momento, faz-se necessário, introduzir no bojo de nosso debate a Educação do Campo, o qual é o segundo elemento fundante desta narrativa.

A população do campo, formada “por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008) tem assegurado de acordo com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A princípio, compreende-se que o direito à educação para a população do campo é garantido pela legislação supramencionada, a qual garante o acesso ao ensino para todos, sejam eles aqueles que residem em centros urbanos ou no meio rural. Desta feita, os povos do campo têm garantido o acesso a uma educação que seja operacionalizada em observação às particularidades inerentes à vida não metropolitana. Esse modelo de educação é respaldado por documentos e políticas públicas como o Parecer CNE nº 36/2001, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 e a já referida Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2012), os quais corroboram em sua legitimação enquanto política pública.

Mendes, Borba e Lima (2021) apresentam reflexões importantes sobre o desenvolvimento da Educação do Campo. Os autores explicam que o surgimento desta política educacional dialoga diretamente com o protagonismo dos grupos de base do campo, os quais sempre lutaram pelos seus direitos de acesso e distribuição da terra. Ademais, o trio de autores aponta que a Educação do Campo está alicerçada aos princípios da Reforma Agrária, uma vez que o campesinato precisava alinhar-se com um modelo educa-

cional que fosse desenvolvido NO e PARA o campo, privilegiando e acentuando os entraves vivenciados daquele contexto. Os escritores refletem ainda que o modelo que estrutura a Educação do Campo difere do modelo que constitui a Educação Rural, uma vez que o segundo não assume um caráter de luta e reforma social e o primeiro “[...] abrange práticas e críticas muito maiores e específicas, as quais estão apoiadas nos movimentos sociais que defendem a reestruturação de um novo projeto de campo, o qual esteja baseado no desenvolvimento social do campesinato” (MENDES; BORBA; LIMA, 2021, p.4).

O processo de desenvolvimento e implementação de uma Educação que coadunasse com os anseios e demandas do campo não se deu de modo rápido e simplista. Verdadeiramente, as conquistas efetuadas pelos movimentos de base do campo sempre foram celebradas após muita luta e resistência. Freitas (2011) aponta que o desejo dos sujeitos do campo em participar da construção de uma educação representativa de seus tempos e espaços foi influenciado pela ideia de que os saberes e práticas dos sujeitos camponeses dialogam estreitamente com a formação educacional desta política.

Caldart (2012) aponta que a Educação do Campo não é somente um conceito ou objeto de discussão. Para a autora, existem práticas e entraves reais que a constituem, os quais transcendem um debate meramente conceitual ou teórico. A pesquisadora articula que é necessário referenciar a Educação do Campo a partir de uma ótica de realidade social, especificamente, da realidade do campesinato. Isto porque, de acordo com ela, os embates e contradições presentes no campo instalam e instigam o enfrentamento de um espaço que não é material somente, em verdade, o domínio da população do campo é, sobretudo, também simbólico. É, justamente, em alinhamento ao combate deste processo de dominação que surge a Educação do Campo; a qual é referenciada como um movimento de luta, emancipação e instrumento político-social para a busca do desenvolvimento crítico e sustentável das populações camponesas.

Quando paramos para observar e analisar a intersecção que surge a partir da imbricação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, faz-se necessário recorrer às produções científico-acadêmicas orientadas para essa proposta. Isto porque, conforme salientam Caiado e Meletti (2011) a produção de conhecimento acerca dessa interface fortalece e potencializa o direito à educação escolar das pessoas com deficiência que estudam no campo. Neste caminho, questionar e investigar o que tem sido produzido

acerca dessa temática é uma forma de se verificar os avanços, retrocessos, desafios e entraves que têm acompanhado a confluência dessas duas áreas.

Na última década, Caiado e Meletti (2011) se propuseram a investigar as produções científicas que discutiam essa interface, tomando como referência a base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a partir das publicações realizadas pelo GT15². Na oportunidade, as autoras constataram que essa era uma discussão silenciada, haja vista que havia uma escassez de trabalhos abordando essa temática. Para denunciar a falta de perspectiva quanto ao aprofundamento e o desenvolvimento científico-acadêmico acerca da intersecção da Educação Especial e da Educação do Campo, as autoras publicaram um trabalho apontando a carência de pesquisas sobre essa interface, a fim de problematizar essa questão e tentar convergir o olhar dos pesquisadores para a Educação Especial no campo.

Como afirma Caiado e Meletti (2011) a trajetória escolar do aluno camponês com deficiência, por vezes, é marcada pela invisibilização e exclusão nos/dos espaços educativos. Nozu, Bruno e Heredero (2016) justificam essa afirmação quando apontam que a desqualificação da população do campo que apresenta alguma deficiência é uma tendência que tem como finalidade marginalizar e subalternizar esses sujeitos. Sendo assim, é possível inferir que a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo é cercada por entraves e questões muito específicas, as quais incitam esse pesquisador a investigar a situação atual da Educação Especial no Campo.

Doravante, com base no meu interesse pela interface que emerge a partir da imbricação entre a Educação Especial e a Educação do Campo, principiei alguns questionamentos a respeito da conjuntura que compõem a Educação Especial no Campo. Para essa discussão, é importante mobilizar diferentes aspectos que se fazem necessários para o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas camponesas. Baseado nos apontamentos de Gatti e Barreto (2009), percebo que no que tange à formação docente inicial, as discussões e práticas acerca do ensino para alunos com deficiência costumam ser realizadas de modo breve e generalista. Em trabalho recente, Nozu, Bruno e Heredero (2016) coadunam com essa ideia quando afirmam que dentre os vários desafios presentes para a oferta bem-sucedida da Educação Especial no campo está, por exemplo, a formação dos professores que atuarão nesses espaços. Contudo, é importante que se faça

² A ANPED conta com vários Grupos de Trabalho, sendo que, cada um discute e trabalha com uma temática específica. O GT15 é responsável pelas discussões acerca da Educação Especial.

um questionamento: quais outros fatores podem ser localizados e reconhecidos como desafios e entraves da Educação Especial no Campo?

Certamente, a formação inicial docente não é o único dificultador que aparece como obstáculo para que a Educação Especial no campo seja ofertada com qualidade. É possível pensar que a Educação Especial (enquanto política pública oferecida em regiões do campo) pode sofrer interferências diretas no modo como a sociedade a legitima, uma vez que a invisibilização das pessoas com deficiência que vivem no campo pode orientar e normalizar a ausência de políticas para fazer cumprir, fiscalizar, cobrar e requerer a oferta de qualidade da Educação Especial nas escolas do campo. Também, suspeita-se que exista um processo de exclusão histórico enfrentado pela pessoa com deficiência que vive em regiões não urbanas (CAIADO; MELETTI, 2011; NOZU, BRUNO; HEREDERO, 2016). Pensa-se que o aluno campesino com deficiência, ao mesmo tempo, encaixa-se em duas vertentes que foram historicamente negligenciadas pelo sistema de educação nacional, isto é, a Educação Especial e a Educação do Campo.

Caiado e Meletti (2011) reconhecem que o processo de exclusão vivenciado pela pessoa com deficiência que vive no campo é algo que dificulta, inclusive, o desenvolvimento da Educação Especial no campo, bem como de outros direitos e políticas asseguradas para essa população, uma vez que, alinhado às autoras, compreende-se que “na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social” (CAIADO; MELETTI, 2011, p.12). Rabelo e Caiado (2014) salientam que existem algumas especificidades que devem ser respeitadas para que o direito à Educação Especial no campo seja cumprido, entre elas estão a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), construção de salas de recursos multifuncionais, transporte escolar adaptado, arquitetura escolar acessível e equipamentos próprios para o atendimento especializado de demandas educacionais pontuais dos alunos com deficiência.

Sabendo que a Educação Especial no campo é uma política educacional assegurada pela Constituição (RABELO; CAIADO, 2014), é importante conhecer e observar como ela tem sido desenvolvida em nosso país. Todavia, este trabalho tem como finali-

dade contribuir com essa discussão a partir do que tem sido pesquisado e debatido na interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial no estado de Minas Gerais.

Algumas pesquisas acerca da Educação Especial no campo já foram feitas (RICHE, 1994; PONZO, 2009; GONÇALVES, 2014; FERNANDES, 2015; ANJOS, 2016,). Contudo, somente o estudo de Gonçalves, Rahme e Antunes-Rocha (2018), com resultados preliminares sobre matrículas de alunos da Educação Especial nas escolas do campo que estão localizadas no Estado de Minas Gerais contempla a proposta de discussão que se articula a esta dissertação. Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) realizaram o levantamento do número de produções científicas especificamente, teses e dissertações - que discutiram a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, encontrando 41 produções, todavia, verificou-se, uma vez mais, que as discussões sobre essa interface contemplam pouco o Estado de Minas Gerais.

Baseando-se nas reflexões supracitadas, busco responder à seguinte questão de pesquisa: **“Quem são os alunos da Educação Especial nas escolas do campo em Minas Gerais e onde estudam?”**.

Para responder e destrinchar todas as nuances que circundam as respostas desta problemática iremos elencar o objetivo geral desta investigação, bem como os objetivos específicos. O primeiro objetivo será **mapear** as matrículas da Educação Especial na Educação do Campo no estado de Minas Gerais e os objetivos secundários serão: 1- **Identificar** a situação das escolas do campo em MG, no que se refere à acessibilidade, infraestrutura, salas multifuncionais e o território em que estão localizadas. 2- **Verificar** as matrículas dos estudantes da Educação Especial, a partir do sexo, cor/raça e modalidade de ensino.

Para sustentar as discussões oriundas dos objetivos desta pesquisa apresentaremos quatro capítulos nesta dissertação. O primeiro apresentará a Educação Especial no Brasil. Nele, analisaremos e discutiremos as políticas educacionais e diretrizes que asseguram e confirmam o direito educacional que instaura a obrigatoriedade de acesso e permanência do aluno com deficiência nas escolas. Neste caminho, com o processamento da escrita, introduziremos as discussões sobre a temática conjugada às escolas do campo, seus espaços e desafios, como forma de criar uma ponte para o que será apresentado no capítulo posterior.

O segundo capítulo será destinado para a discussão sobre a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial. Iremos discorrer sobre os contextos históricos que unem as duas áreas educacionais, bem como as possibilidades de diálogos entre elas. Ainda, dialogaremos sobre a Educação em Minas Gerais a partir dos dados apresentados pelo Censo Escolar brasileiro, cujo qual é responsável por informar a nação sobre a situação concreta da educação no país. Lançaremos mão desse debate para que possamos avaliar e discutir à luz dos dados do referido censo, como está apresentada e descrita a Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais.

Nosso terceiro capítulo apresentará a metodologia que norteou esta pesquisa. As discussões que se iniciam na página 60 têm como função detalhar o modo e os recursos utilizados para que pudéssemos alcançar os objetivos elencados. Explicaremos sobre os dados da Educação Básica presentes nos Censos Escolares dos anos de 2014 a 2020, os quais foram tratados pelo *software SPSS*. Isto porque, tal ferramenta atuou como instrumento para análise estatística avançada, produzindo o cruzamento e o detalhamento das variáveis que representam a Educação do Campo na Educação Especial em Minas Gerais. O resultado do cruzamento destes dados culminou na produção das informações necessárias para o mapeamento proposto no objetivo principal.

O quarto capítulo contará com a publicização dos dados referentes aos anos de 2014 a 2020, apoiados nos microdados da Educação Especial na Educação do campo em Minas Gerais. Como forma de observar e debater a realidade da Educação do Campo no estado mineiro após a diretriz que institui sua política (em 2015), apresentaremos o mapeamento dos alunos da educação especial no campo, bem como apresentaremos a situação das escolas, um ano antes e cinco anos após seu estabelecimento.

Transversalmente às nossas discussões e debates, iremos apresentar elementos que produzam diálogo com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essa teoria marxista, nos permitirá compreender o desenvolvimento, a evolução e a organização da sociedade como um processo que ocorre “através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 5).

Pensa-se que essa teoria possa contribuir para a análise de tensões que ocorrem durante os processos de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência nas escolas do campo. Isto porque, ao valemo-nos de Marx e Engels (1846/2002) é possível compre-

endermos que o homem, dialeticamente é agente de transformação da história e de si, e que, em razão disso é importante atentarmos para os processos dialéticos que estão inseridos no campo, em suas escolas, em seus sujeitos e em seus projetos.

Para robustecer o embasamento teórico deste trabalho, lançaremos mão de outras duas propostas teóricas, que nos auxiliarão nas compreensões, reflexões e críticas sobre os tensionamentos presentes no campo da Educação, bem como na constituição histórica e cultural do homem e da sociedade, isto é, a Pedagogia Histórico Crítica proposta por Dermeval Saviani e a Psicologia Histórico Cultural de Liev S. Vigotski³. Recorreremos à Pedagogia Histórico Crítica (PHC), teoria, cujo nome é análogo à obra que a teoriza (2008), uma vez que ela intenta “[...] compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo (SAVIANI, 1989, p. 23)”. Isso significa que a proposta da PHC é compreender a questão educacional, com base no ponto de vista das condições materiais da existência humana. Analisar a Educação como um produto material e imaterial da sociedade humana sinonimiza entendê-la como um componente inseparável da história e, por consequência, da realidade social. Logo, ao lançarmos mão dessa teoria, iremos produzir sentidos e caminhos para pensar a construção da realidade social atual, tal e qual da realidade social do campo.

É bastante possível, ainda, que a teoria supramencionada nos conduza a reflexões sobre o direito à educação escolar; haja vista que se estamos falando que a Educação é um recurso de transformação e observância à realidade social, logo, precisamos assegurar que ela seja garantida para todos. Ao passo que essa discussão se tornar mais sólida e concreta, nos apropriaremos do conceito de dívida educacional, o qual compreende que o Estado possui um milionário débito para com a população no que tange à educação escolar (FERRARO, 2008) para, baseados nessa perspectiva, pensarmos o abandono histórico da Educação Especial no campo (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Outro fator importante que advém da Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2008) é a proposta de superação da sociedade excludente, que marginaliza grupos sociais. A exemplo do que é elucidado por Nozu (2020), alunos com deficiência que estudam nas escolas do campo são alcançados por um duplo processo de marginalização e

³ De acordo com Capucci e Silva (2018) há uma divergência no que se refere ao modo como o nome do teórico é escrito. No entanto, como apontam os autores, no Brasil, convencionou-se escrever seu nome com a seguinte grafia: “Vigotski” e, em razão disso, trazemos sua escrita neste texto desta forma.

exclusão, uma vez que os sujeitos que compõem essas duas áreas foram alocados periféricamente. Em vista disso, a amálgama que surge, a partir das discussões dos dois autores, retro citados, poderá fazer-nos pensar, dialeticamente, nos efeitos, tensões e resultados da histórica exclusão que é experienciada pelos alunos camponeses com deficiência.

Como dito, utilizaremos, também, a Psicologia Histórico-cultural de Liev S. Vigotski. Tal teoria nasce, a partir de uma demanda científico-social de construir uma Psicologia que se opusesse ao que era taxado pelo autor como “velha psicologia”. Isto porque a Psicologia vigente detinha uma visão atomística sobre os processos psíquicos, ou seja, tentava analisá-los e estudá-los de forma isolada e específica.

[...] funções psicológicas particulares foram objeto de análise isolada; o método de conhecimento psicológico foi elaborado e aperfeiçoado para o estudo desses processos isolados e particularizados; ao mesmo tempo, a relação interfuncional e sua organização numa estrutura integral da consciência permaneceu sempre fora do campo da atenção dos pesquisadores (VIGOTSKI, 2001, p.1)

Opondo-se a uma concepção idealista e mecanicista da Psicologia, o autor propõe uma outra forma de fazer e pensar Psicologia, isto é, uma que ao invés de especular os objetos e fragmentá-los, intenta compreendê-los como processos, destacando “do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo” (VIGOTSKI 1996, p. 99). Sendo assim, quando utilizamos a Psicologia Histórico Cultural para compor o referencial teórico deste trabalho, almejamos utilizá-la como recurso para leitura e compressão do homem – e de seu desenvolvimento – como sendo um processo e não um amontoado de fragmentos cristalizados e imutáveis.

Metodologicamente, apresentaremos detalhadamente todo o percurso de coleta e tratamento dos dados utilizados para que pudéssemos acessar as informações necessárias para conhecer os alunos com deficiência que estão nas escolas do campo de Minas Gerais.

Por ser uma pesquisa que está ancorada nos resultados encontrados a partir do tratamento dos microdados dos Censos Escolares de 2014 a 2020, a princípio, torna-se necessário convergir nosso debate para a relevância desses dados nas pesquisas em Educação. Castro (2000) aponta que a utilização de dados e/ou conteúdos estatístico-educacionais tem sua funcionalidade reconhecida porque são instrumentos diretos para a elaboração, discussão e avaliação de políticas públicas educacionais. É exatamente nos censos escolares que é apresentada, estatisticamente, a situação pormenorizada da educação nacional. Isto porque, os microdados correspondem à diversas categorias e variá-

veis que compõem o sistema educacional, desde as informações sobre a educação em seus variados níveis, etapas e modalidades, até os elementos mais pontuais e específicos, como localização das escolas, número de matrículas por sexo, escolas com acesso à internet etc.

Outro ponto metodológico importante é a análise documental. Entendemos que a utilização de documentos como fontes de pesquisa é um recurso importante para que possamos conhecer os valores, narrativas e propósitos de determinados sujeitos em suas épocas, histórias e espaços (EVANGELISTA, 2012). Embasados nisso, pensamos em desenvolver essa pesquisa, em observação às diretrizes, políticas públicas e normativas que instituem a Educação do Campo e a Educação Especial em Minas Gerais, especificamente, nas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015). Essa publicação é referencial para os trabalhos, pesquisas e discussões sobre a educação do campo no aludido estado, o que nos permite dialogar e pensar sobre a situação da Educação do Campo, fundamentados nos dados coletados. Isto posto, conheceremos, por meio da análise documental das diretrizes supramencionadas, não somente os direitos das populações com deficiência que estudam nas escolas do campo, mas também as discussões e problemáticas para a efetividade desse direito.

Desta feita, apresentaremos uma pesquisa acerca dos microdados dos censos escolares da Educação Básica⁴, publicizados no período de 2014 a 2020. Isto porque a política pública base de nossa discussão foi publicada em 2015 e para avaliarmos a realidade da Educação do Campo em paralelo à Educação Especial analisaremos os dados referentes ao ano anterior a sua publicação, bem como os dados dos anos posteriores a ela.

Nesse momento, ressaltamos que, até o fechamento da pesquisa e, por conseguinte do tratamento dos dados analisados, não havia sido disponibilizado nenhum outro resultado dos Censos Escolares após o ano de 2020. Desta feita, nossa pesquisa cobriu somente o recorte temporal de 2014 a 2020. É importante mencionar, conforme abordado por Paulino *et al.* (2022) que o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2010-2022) se esforçou para adotar políticas que dificultaram o acesso público à dados que caracterizavam contextos específicos da sociedade, como a Educação. Os

⁴ Os dados do censo escolar são os apontamentos estatísticos acerca da situação da Educação Básica brasileira. Eles podem ser acessados pelo sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

autores citam também que tal postura foi guiada por uma tendência de militarizar a normatização e a segurança dos dados que, até então, estavam públicos para acesso. A partir disso, portanto, os microdados que foram disponibilizados nos anos posteriores apresentaram uma quantidade menor de informações, uma vez que foram suprimidas variáveis que, até então, estavam sendo anualmente publicizadas.

Para operacionalizarmos esse levantamento, utilizamos o software *IBM SPSS Software*. Tal ferramenta nos permite aplicar variáveis selecionadas e cadastradas, para, posteriormente, tratá-las e obter relações estatísticas concernentes aos dados que foram utilizados. Por ser uma pesquisa que tem como recorte o estado de Minas Gerais, utilizamos o código do estado 31⁵ (*CO_UF=31*), haja vista que o algoritmo do *software* nos possibilita selecionar somente casos pertinentes à unidade federativa selecionada, a saber, Minas Gerais.

De certo, existem diversas variáveis que compõem e categorizam os microdados dos censos escolares, as quais estão presentes em diferentes bancos de dados. Sendo assim, escolhemos trabalhar com variáveis e bancos de dados específicos, que puderam nortear e delimitar o enfoque de nossa pesquisa, isto é, mapear os alunos com deficiência que estudam nas escolas do/no campo no estado de Minas Gerais e conhecer um pouco sobre suas escolas. Utilizamos os bancos de dados “ESCOLA” e “MATRÍCULAS” e trabalhamos com algumas variáveis, tais como TP_SEXO (sexo do aluno), TP_COR_RAÇA (cor/raça do aluno), IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA (aluno que compõem turmas exclusivas para alunos com deficiência), TP_DEPENDENCIA (dependência administrativa da escola), TP_LOCALIZAÇÃO_DIFERENCIADA (localização diferenciada da escola), IN_AGUA_POTAVEL (fornecimento de água potável para a escola) etc. O cruzamento dessas variáveis produziu um panorama estatístico e consolidado da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais, tendo como referência o ano anterior e os anos posteriores à política pública de Educação do Campo de Minas Gerais.

Realizado o mapeamento dos alunos com deficiência que estudam nas escolas do campo em Minas Gerais, apresentaremos as contradições, divergências e convergências que surgem ao analisarmos os dados estatísticos obtidos e as diretrizes, políticas e normativas que regulamentam a Educação Especial e a Educação do Campo em Minas Ge-

⁵ O código 31 representa o estado de Minas Gerais por ser o mesmo número utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para representar o estado mineiro.

rais. Baseados nesta análise responderemos à pergunta feita acerca de quem são os alunos da Educação Especial no/do campo em Minas Gerais, indicando e reconhecendo o que está previsto e assegurado como direito educacional para cada um deles, em contraste, o que tem sido ofertado.

CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL – CONTEXTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, CONCEITUAIS E INTERFACES.

A Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar, a qual é assegurada pelo artigo 58 da Lei Nº 9.394 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013) e tem como público-alvo, como mencionado anteriormente, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ademais, ela também é caracterizada como política pública, como é apontado por Kassar (2011), quando a autora discorre sobre o caráter de proteção social que é desenvolvido por ela.

Em alinhamento com o que é referenciado pela pesquisadora, podemos compreender que a Educação Especial é firmada como política porque se tornou um objeto tensionado por forças de cunho social e econômico. Isto porque, ao longo dos tempos, ela foi sendo consolidada, alterada e formatada, tornando-se resultado de um processo de desenvolvimento da cidadania e da luta pela preservação dos direitos sociais (KASSAR, 2011).

Garcia e Michels (2011) arrematam essa discussão apresentando a gênese da política de Educação Especial no Brasil. As autoras remontam os anos de 1990 para sinalizar as diversas reformas que estavam ocorrendo no país. Neste período, transformações no Estado brasileiro começaram a ser iniciadas e discutidas, de modo que vários setores da nação principiaram ser reestruturados; a educação não ficou de fora e, em razão disso, teve suas distintas esferas revistas e reavaliadas. Um dos campos que sofreram alterações foi a Educação Especial, a qual estava sendo referenciada pela Política Nacional de Educação Especial, documento de 1994. Tal política tinha como embasamento os pressupostos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A amálgama desses documentos revelava, justamente, o caráter social e a preocupação do Estado em assegurar o direito irrevogável das pessoas com deficiência à educação.

Tendo como pilar das mudanças no Brasil, o incentivo à democracia, à liberdade e à dignidade humana, o Estado, cada vez mais, afunilava seu olhar para conseguir estimular os povos a perceberem e enxergarem a pessoa com deficiência a partir de uma

ótica integrativa – ou inclusiva -. Garcia e Michels (2011) ressaltam que a falha na tradução inicial da Declaração de Salamanca em formato impresso em 1994, abriu prerrogativas para que houvesse incompreensões e impasses acerca dos termos “integração⁶” e “inclusão⁷”. Este embaraço terminológico foi um dos grandes responsáveis por dificultar conceitualmente e teoricamente a compreensão sobre a política de Educação Especial nesta época.

Documentos, ações e programas começaram a ser instaurados para corroborar e auxiliar no aprimoramento do lugar da pessoa com deficiência dentro do espaço educacional. A LDBEN nº 9394/96, possivelmente, é um dos documentos que mais viabilizou o desenvolvimento desta ideia. Por meio de um capítulo que discutia especificamente a Educação Especial, ela apresentou a educação para pessoas com deficiência como uma incumbência do Estado, a qual era assegurada por meio da rede pública, ofertada gratuitamente e de preferência na rede regular de ensino.

Não obstante, é necessário citar o intenso investimento do Estado na realização de parcerias com algumas organizações – em suma, instituições privadas ou filantrópicas – para efetivar a oferta da Educação Especial. Encontra-se, inclusive, em texto público da Secretaria de Educação Especial registros acerca da necessidade de providenciar a ampliação da assistência e atendimento educacional para pessoas com deficiência a partir do estabelecimento de convênios com diferentes agentes (BRASIL, 1994). De certo, o arranjo que nasce entre o Estado e as instituições não o isenta quanto a sua responsabilidade de garantir a efetivação do direito da pessoa com deficiência à educação.

Na esteira desta discussão, verificamos também o quanto a LDBEN nº 9394/96 abriu espaço para que diferentes vieses e políticas específicas sobre a Educação Especial pudessem emergir. Ao utilizar o termo “preferencialmente” no texto que instaura a oferta legal desta modalidade de ensino, a lei abre lacunas para que o serviço seja prestado também em instituições especializadas, não somente no ensino regular. O contexto que surge desta situação produz uma série de problemáticas que dividem a opinião de estu-

⁶ Para a Educação Especial, a concepção referente à integração da pessoa com deficiência refere-se à normalização da convivência com pessoas que tenham alguma deficiência. Este modelo implica em focar às demandas específicas do sujeito com deficiência, a fim de tratá-las e torná-las funcionais ao ambiente e contexto do convívio social.

⁷ Para a Educação Especial, a concepção referente à inclusão da pessoa com deficiência refere-se à forma como o sujeito com deficiência está incluído na cena social. Neste modelo, a deficiência perde o foco, o qual é trazido sobre a pessoa. A inclusão trabalha na perspectiva de tornar possível a vivência do sujeito com deficiência nos diferentes espaços sem encarar sua deficiência como algo que deve ser moldado à normalidade.

diosos e pesquisadores da área. Isto porque, ao pensarmos na possibilidade de existirem instituições especializadas que recebem alunos com deficiência, denominadas como escolas especializadas, estamos ponderando acerca da segregação direta e indireta desses estudantes.

Kassar e Rebelo (2011) pesquisaram acerca das escolas e classes especializadas e conseguiram levantar questões pertinentes para essa discussão. A princípio, as autoras chamam nossa atenção para o caráter segregacionista dessas duas vertentes. Elas apontam que, originalmente, escolas e classes especializadas recebiam alunos com diagnósticos questionáveis, bem como produziam exclusão e infantilização destes estudantes. Isto porque não os oportunizava terem contato com pessoas sem deficiência, tampouco permitia-os terem acesso a uma educação adequada à capacidade intelectual de cada um deles. De igual modo, a segregação se dava através da impossibilidade destes sujeitos frequentarem outros espaços e propostas cultivadas dentro da escola.

O viés clínico também era outro fator muito discutido e polemizado no bojo desta discussão. Kassar e Rebelo (2011) apontam que profissionais sem formação adequada e específica para a docência, como bacharéis em áreas da saúde, ocupavam os quadros de trabalho destas instituições. Esses profissionais atuavam com a finalidade de produzir e estimular a reabilitação/habilitação dos estudantes com deficiência. Por conseguinte, havia uma grande defasagem com relação ao campo pedagógico, o que acabava caracterizando esses espaços mais como referências em saúde do que educacionais.

Outros documentos fundamentavam e asseguravam a Educação Especial no Brasil antes da redemocratização do estado brasileiro. Aqui, convergimos nossa discussão para algumas leis importantes que normatizavam e instituíam as políticas educacionais para alunos com deficiência. Como exemplo, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61). Isto porque ela delimitava o lugar de ocupação do aluno com deficiência, - no texto, ainda chamado de excepcional-, a saber, as classes especiais provenientes das escolas públicas e as instituições de ensino privado. Não se encontrava naquele contexto nenhuma preocupação pontual com as demandas elementares de cada sujeito a partir de sua deficiência, isto é, a especificidade do aluno não estava sendo considerada.

Kassar e Rebelo (2011) relembram que a lei Educacional 5.692/71 (BRASIL, 1971) preconizava um “tratamento diferenciado” aos alunos com deficiência. No entanto, a grande dificuldade daquele momento era conseguir alinhar e explicitar o conceito

presente nesse modelo de tratamento, haja vista que por não esmiuçar, tampouco des-trinchar a ideia de “tratamento diferenciado”, tal normativa acabava se tornando vaga e imprecisa. Outro ponto questionável é a responsabilização dos conselhos estaduais de educação quanto a sua oferta e o seu desenvolvimento, isto é, o *modus operandi* do funcionamento desta lei era notoriamente falho. Isto porque, essa legislação nacional entregava para as unidades federativas a responsabilidade de operacionalizar todo o processo de atendimento ao aluno com deficiência, ou seja, sua disponibilização poderia ser não uniforme e padronizada.

Entre o íterim que compreendia o período entre as duas leis supracitadas, houve um determinado hiato, o que ocasionou a falta de novidades legais para a Educação Especial no país. Kassar e Rebelo (2011) nos relembram da Portaria Interministerial de nº186 /78, a qual havia sido divulgada pelos Ministérios da Educação e da Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS). Suas propostas e tratativas demonstravam interesse em possibilitar a ampliação dos serviços de atendimento educacional especializado a partir de uma perspectiva médica e psicossocial. Contudo, como é relatado pelas autoras, o documento revelava a intenção do Estado em atribuir à Educação Especial a função de “curar”, “reabilitar” ou “consertar” – a partir de um viés médico - as deficiências apresentadas pelos alunos da Educação Especial.

O viés “corretivo” apresentado pela Educação Especial neste período baseava-se no que foi descrito pela Portaria Interministerial de nº186 /78 como “meta mínima”. Isto é, havia, também, um propósito delimitado de “reabilitar” os alunos com deficiência em alinhamento ao que era desejável para que eles pudessem ter uma independência mínima para a realização de tarefas cotidianas. Portanto, o atendimento educacional especializado previsto por essa portaria poderia colaborar no processo educacional do aluno, bem como seria utilizado como um “recurso terapêutico” para a melhor adaptação daquele sujeito frente às necessidades que ele apresentaria, não somente na escola, mas para a vida.

Mais adiante, em 1986, outro documento trouxe um pouco mais de clareza – terminológica e conceitual – no que se referia ao atendimento que deveria ser ofertado aos alunos com deficiência. A Portaria 69/1986 apresenta a expressão “atendimento educacional especializado” como forma de convergir a assistência recebida pelo aluno com deficiência, especificamente, para o campo educacional, trazendo maior foco sobre

os processos que aconteciam no *locus* escolar, os quais, outrora eram fortemente influenciados por práticas clínicas e terapêuticas (BRASIL, 1986).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Especial recebeu outras referências e direcionamentos. Cita-se, por exemplo, sua oferta, em caráter preferencial, durante o período em que o aluno com deficiência estivesse matriculado na rede regular de ensino. Kassar e Rebelo (2011) elucidam que os marcos legais que sucederam esse período corroboravam com a ideia de que o Estado estava se preocupando em tornar a política de Educação Especial, verdadeiramente, uma política de diálogo direto com os processos educacionais e escolares vivenciados pelo aluno com deficiência.

É possível afirmar que a partir deste período, as perspectivas médica e terapêutica estavam começando a perder força, cedendo espaço para um viés mais apropriado para o acesso e a permanência deste aluno no espaço educacional. Essa mudança de postura fora bastante influenciada por alguns documentos universais e mudanças de paradigmas acerca da forma como o aluno com deficiência deveria ser percebido dentro e fora da escola. A exemplo disso, citamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as quais apresentaram no *corpus* de suas fundamentações os ideários de igualdade de acesso, liberdade para permanência, respeito, dignidade e assistência ao aluno com deficiência.

Com o aprimoramento da compreensão dos termos e das ações que sustentavam as políticas públicas para os estudantes público da Educação Especial, o rumo da oferta desta modalidade de educação estava, cada vez mais, delimitado. A garantia efetiva do direito do estudante com deficiência em acessar aos estudos, sem precisar desrespeitar suas necessidades específicas através da promoção de iniciativas médicas e terapêuticas, estava assumindo um espaço fundamental para a preservação e fortalecimento desta luta.

É importante salientar que embora os avanços estavam emergindo naquele cenário e o contexto da Educação Especial estava se tornando mais potente e assertivo, os processos de transformação da realidade educacional dos alunos com deficiência não devem ser compreendidos como perfeitos e/ou exemplares. Mesmo neste período de intensas transformações e reformas das políticas públicas, a Educação Especial ainda estava pautada nos conceitos da integração do aluno com deficiência. Segundo Kassar e Rebelo (2011), a partir de 2003, por meio das iniciativas do governo do presidente do

Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, iniciou-se um movimento de reestruturação desta concepção. Ao torná-la obsoleta, a proposta tinha como finalidade apresentar à Educação Especial o conceito mais apropriado para o acolhimento, permanência e trabalho com o aluno com deficiência, a saber, a inclusão.

Com o lançamento do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” em 2003, o Brasil estava dando um importante passo para o desenvolvimento de uma nova concepção de fazer Educação Especial. Conforme já supracitado, a conversão da concepção de “integração” do aluno com deficiência para “inclusão” tem grande peso e notória importância para a história da Educação Especial no Brasil. O avanço (não somente terminológico) potencializava os sistemas de ensino a ofertarem um processo de escolarização que trouxesse o aluno com deficiência para dentro da educação regular, não somente para perto dela.

A Educação Especial passa, então, a se adequar às perspectivas da inclusão, trazendo propostas como a implantação das salas de recursos multifuncionais para o espaço escolar (BRASIL, 2006; 2008). Este espaço permitia o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com deficiência, promovendo a ele o acesso ao conhecimento ofertado no *lócus* escolar. Valendo-se do atendimento educacional especializado sua função era:

[...] acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 15).

Avançando nas propostas que permitiram a Educação Especial ser uma política pública e modalidade de ensino que cumpria com as necessidades e demandas dos alunos com deficiência, adentramos em um momento importante para sua constituição e

formulação. Trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008 (BRASIL, 2008). Esse novo capítulo da história da Educação Especial no Brasil apresentou significativa transformação conceitual e prática no modo como os estudantes com deficiência deveriam estar dentro das escolas brasileiras.

Os marcos deste período sensível e importante para a construção e solidificação de algumas diretrizes educacionais para a inclusão do aluno da Educação Especial são apresentados por Baptista (2019). O pesquisador evidenciou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) influenciou no crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência nas classes do ensino comum. Ademais, proporcionalmente, ao tempo que as iniciativas e propostas vinculadas à política iam sendo debatidas e implantadas, percebeu-se uma considerável egressão em relação às matrículas em classes e escolas especiais.

Durante o percurso de desenvolvimento da política, viu-se, portanto, uma inversão considerável no *modus operandi* de fazer Educação Especial no país. Se, anteriormente, a legislação, bem como as ideologias dos atores sociais envolvidos neste contexto (pais e familiares, gestores escolares, professores, políticos etc.) se inclinavam para uma tendência excludente, agora, a realidade despontava para uma outra possibilidade. Isto porque, a inclusão escolar passou a figurar, a partir de 2003, por meio do governo do presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) como meta para o combate das desigualdades sociais nacionais (BAPTISTA, 2019). Neste contexto, fazia parte da agenda de propostas do aludido presidente, a consolidação de direitos sociais para populações que historicamente foram marginalizadas e esquecidas pelas políticas públicas brasileiras. Baptista (2019) acentua que as pessoas com deficiência, factualmente, compunham uma parcela dos coletivos invisibilizados pela sociedade nacional e, por isso, receberam determinada atenção por meio das ações afirmativas e propostas estabelecidas neste período.

É importante citarmos que o íterim que marcou as principais mudanças e transições das políticas de Educação Especial no Brasil, a partir das propostas da inclusão escolar, apresentou dados importantes sobre a escolarização dos alunos com deficiência. Nada obstante, faz-se necessário, indicarmos que o processo de escolarização de um aluno é de veras complexo; para um aluno com deficiência, pode ser ainda mais melindroso e, por isso, precisamos, sempre pensar e criticar as condições desta escolarização, como ela tem se desenvolvido e, até mesmo, sua realidade e fidedignidade.

Acertadamente, a construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi viabilizada por intermédio da participação de diversos profissionais e pesquisadores que tinham na Educação Especial seu esmero investigativo. Baptista (2019) cita que articulações entre professores de diversas Instituições de Ensino Superior Público do país e sujeitos que compunham cargos estratégicos na Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) foram criadas para o robustecimento da política. A composição de todo esse agrupamento de pessoas gerou a criação de um Grupo de Trabalho, o qual era responsável por discutir e elaborar as propostas documentais necessárias para a viabilização de uma educação que fosse efetivamente inclusiva.

De acordo com Batalla (2009) a iniciativa, promovida durante o primeiro e segundo governo do presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, tinha como finalidade estimular a mudança de percepção e filosofia fundantes da Educação Especial no país. Para a autora, tal política veio para reafirmar as singularidades, especificidades e demandas pessoais de cada sujeito, a partir de uma perspectiva de igualdade de direitos. Nesse bojo, a referida política propunha diversas mudanças estruturais, desde transformações curriculares até modificações arquitetônicas nos prédios das escolas. As salas de recursos multifuncionais começaram a ganhar maior espaço nas escolas, de modo que pudessem cumprir com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE).

Schabbach e Rosa (2022) elucidam que durante o governo do aludido estadista, houve um maciço investimento para a ampliação e publicização das políticas inclusivas na educação. Os autores citam que neste período, professores e gestores participavam de formações e capacitações para que pudessem se sensibilizar e atuar para a transformação dos sistemas educacionais. Havia, notoriamente, uma determinada mudança de paradigma no modo como o aluno com deficiência deveria ocupar e permanecer em seu processo de escolarização.

Garcia (2017) nos convida a pensar a Educação como um campo, sobretudo, político, o qual é permeado por interesses e mudanças que se orientam a partir das transformações político-sociais sofridas por uma país. Sendo assim, é interessante refletirmos um pouco sobre a realidade educacional e, por conseguinte, social que figurava no Brasil durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), a qual foi deposta de seu cargo em razão de um grande conluio político, encabeçado,

principalmente, por partidos tradicionais que compunham o famigerado “centrão”⁸. Sendo assim, é sempre bom lembrarmos que o governo da primeira presidenta mulher do Brasil também está associado às ideias de inclusão escolar no país. Isto porque, como é abordado por Garcia (2017), o íterim que compunha seu governo foi marcado por um processo de continuidade de propostas de benefícios diretos para a inclusão dos alunos com deficiência. No bojo desta discussão, citamos o aumento do número de salas de recursos multifuncionais, bem como a priorização da formação dos professores que atuariam nestes espaços.

Certamente, não podemos negligenciar a atividade e participação da ex-dirigente da nação, Dilma Roussef. Suas propostas – ainda que bastante boicotadas pela oposição- demonstravam real interesse com a promulgação de uma Educação Especial mais inclusiva. Conjecturando possibilidades, caso não fosse o *impeachment*, talvez, no período de sua governabilidade, poderiam ter surgido mais propostas neste campo, bem como, seria possível que propostas antigas tivessem sido ampliadas. Esse é um vácuo da História, entretanto, que nos deixará com muitas dúvidas e incertezas, haja vista, que seu governo foi questionavelmente interrompido.

Por sabermos que a política de um país influencia diretamente em todas as suas perspectivas e cenários, já é possível imaginarmos que, após o golpe político sofrido pela ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, diversas transformações - e retrocessos - foram instituídos. Após a insensata e abjeta articulação para a retirada da governante supracitada, seus sucessores promulgaram determinadas reformulações nas estruturas da Educação Especial brasileira. Pletsch e Souza (2021) citam duas ações deste governo, sendo uma positiva e outra negativa. Respectivamente: a promulgação da Lei nº 13.409 de 2016, a qual assegurava uma determinada quantidade de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos e instituições federais de ensino superior e a extinção do “Programa Incluir”, tido como referência para iniciativas inclusivas em universidades públicas.

Arrematando essa discussão, citamos Garcia (2020) quando a pesquisadora explora toda a narrativa que sustentou o período golpista descrito acima. A princípio, ela evidencia que, ao longo deste íterim, o processo vivido no país foi embasado por um

⁸ Grupo de congressistas que, quando eleitos, costumam não ter uma ideologia política nitidamente específica, sendo conhecidos por sempre legislarem a favor de si e dos grupos que representam. Sua incidência é conhecida desde os tempos da redemocratização. Tal grupo político possui bom trânsito entre a esquerda e a direita, uma vez que costuma trocar apoio por cargos e benefícios políticos.

golpe de Estado. Essa informação é importante porque ela nos conduz a construir interpretações críticas sobre as articulações que estavam sendo formadas no Brasil, a saber, alianças e conluios políticos que sinalizavam uma grande inclinação para o conservadorismo de extrema-direita na cena política brasileira.

Garcia (2020) explora nuances importantes para desnudar o aludido contexto. A autora explica que o movimento de retirada da ex-presidenta Dilma Rousseff do comando do país dialoga diretamente com a insatisfação da burguesia contemporânea com os encaminhamentos econômicos do país. Isto porque, durante os períodos em que a esquerda política esteve à frente do governo nacional, por meio das figuras de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff houve uma maior valorização e expansão de políticas sociais, bem como do maior investimento no mercado interno. Sendo assim, pela necessidade de manutenção do poder e do controle capital, a burguesia iniciou todo um processo de construção e demanda da retirada da primeira presidenta mulher brasileira. Esse momento histórico foi marcado pela presença e atuação direta da grande mídia, a qual teve papel importante na pulverização e disseminação de ideias e representações que apontavam para a necessidade de uma nova regulação política no país.

O surgimento, portanto, da necessidade – implantada - de substituição de outro governo, a saber, do ex-presidente - e eternamente golpista - Michel Temer, abria grande espaço para a reformulação bruta de pilares e avanços educacionais obtidos ao longo de nossos tempos democráticos. Garcia (2020) explica que as mudanças e propostas que foram apresentadas e aprovadas durante o governo que sucedeu o *impeachment* de 2016 trouxeram impacto direto à Educação do país. Isto pode ser explicado por que as intervenções feitas neste período tiveram grande impacto sobre a classe trabalhadora, uma vez que as propostas visavam enfraquecer seus movimentos de superação social, os quais, acontecem, também, por meio da construção de uma educação não capitalista. Assim sendo, cumpre-se a seguinte lógica: se as bases encontram barreiras -propositais - de ascender e são impedidas de contrapor os movimentos de dominação da burguesia nacional, elas sempre permanecerão no mesmo lugar, de modo a perpetuar o *status quo* da sociedade e viabilizar a conservação da hegemonia burguesa.

A partir da consolidação da extrema direita fascista no Brasil, com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018 (Partido Liberal – PL), outras propostas começaram a ser emparelhadas às políticas de Educação Especial no país. Pletsch e Souza (2021) nos lembram de iniciativas danosas que foram operacionalizadas pelo polêmico presidente, tal como a extinção do cargo de intérprete da Língua Brasileira de

Sinais (LIBRAS), a qual afetou universidades públicas que ofertavam esse serviço. Iniciativas para a realocação dos estudantes com deficiências nas escolas e classes especiais, bem como a apresentação da Educação Especial e da Educação Inclusiva como concepções educacionais separadas também marcaram as contradições e polêmicas do governo já citado.

Na esteira do cenário político que remonta essa discussão, encontramos em Garcia e Michels (2021) análises importantes sobre as propostas e articulações que foram desenvolvidas ao longo da instalação das forças políticas de extrema direita no país. Como já referido, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (Partido Liberal – PL) sistematizou um conjunto de mudanças e transformações – perniciosas –, as quais afetaram diretamente os estudantes da Educação Especial. Garcia e Michels (2021) sustentam a afirmativa de que esse foi um processo estrutural, isto é, tal iniciativa, não somente teve a intenção de atingir um nicho específico de sujeitos, mas teve como interesse atingir toda a classe trabalhadora. As pesquisadoras explicam que as propostas do presidente supracitado para a área da Educação Especial, ordenadas por meio do Decreto nº 10.502 de 2020, acumulavam transgressões ao processo de escolarização dos alunos com deficiência. Isto porque, com vistas em produzir e estimular um sistema educacional baseado em propostas neoliberais e conservadoras, a Educação Especial teve seu caráter inclusivo enfraquecido e assumiu uma proposta segregacionista.

O robustecimento das políticas conservadoras no campo educacional - as quais não incentivam o diálogo e a valorização dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência- acabaram por tornar esse período um momento embaraçoso e lastimável para a Educação Especial no Brasil. Garcia (2017) explora essa questão quando relembra que o país, durante o período do golpe jurídico/midiático/parlamentar (2015 - 2016) estava mergulhado em propostas liberais e conservadoras, as quais tinham como função o esfacelamento das políticas sociais, bem como visavam sucatear os direitos mínimos da classe trabalhadora. Tal situação foi operacionalizada quando o famigerado governo golpista agiu de modo a realocar recursos públicos, os quais são destinados ao campo social para setores do mercado. Por consequência, o enfraquecimento das políticas e recursos destinados à educação dos estudantes da Educação Especial foi potencializado (GARCIA, 2017).

Se neste contexto, a Educação Especial estava sendo orientada por uma perspectiva liberal e conservadora, por lógica, sua oferta privilegiava as instituições privadas que, geralmente, ofereciam os serviços de atendimento especializado a partir de uma

perspectiva segregacionista. Garcia (2017) pondera que a lei das terceirizações⁹ pode exercer responsabilidade direta no processo de privatização da Educação Especial, uma vez que privilegia a inserção do aluno com deficiência nas instituições educacionais privadas e enfraquece a possibilidade de sua oferta preferencial nas escolas públicas. Ao discutirmos toda a problemática que embasa a privatização do sistema educacional e das políticas de Educação Especial, entendemos que o interesse gerido por trás de todas as nuances dessa temática encaminha nossa crítica para um lugar específico. Trata-se do desmonte da educação pública, a qual está assegurada desde a redemocratização do estado brasileiro pela Constituição de 1988.

Souza (2022) ao investigar o sucateamento da educação pública brasileira aponta que tal processo teve início logo nos governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A pesquisadora elucida que durante a vigência do mandato do governista de direita, atuações e propostas que visavam fortalecer as instituições privadas de ensino foram implantadas e expandidas. É certo que o fortalecimento das empresas que vendem, negociam e lucram com a educação, por consequência, produz, em ato e efeito, a desvalorização e o enfraquecimento da educação pública.

O processo de fragilização dos sistemas públicos de educação em detrimento do robustecimento dos privados é explicado por Souza (2022) como um recurso de tolher, esfacelar e esvaziar a força transformadora incutida na educação, a qual age diretamente e indiretamente para alterar a realidade social das pessoas. De acordo com ela, as investidas neoliberais no campo educacional têm a finalidade de produzir um sistema de ensino que esteja emparelhado aos interesses do capital. Isto é, potencializar os ideários neoliberais da educação significa que ela será regida e ditada por uma proposta que atenda - em primeira, segunda e terceira instâncias - o interesse daqueles que estão financiando a educação.

Se a educação, por meio do lócus físico da escola pode colaborar na construção de novas propostas de sociedade, as quais valorizem, entendam e busquem a superação das desigualdades sociais e o encurtamento da distância entre as classes dominadas e a classe dominante (SAVIANI, 2018), por lógica, essa ideia precisa ser combatida pelo mercado. Enquanto a escola pública existe como possibilidade de (re)construir caminhos para uma sociedade que pense de forma mais igualitária, crítica e politicamente

⁹ Lei 13.429/2017, a qual dispõe sobre o trabalho temporário, bem como versa acerca das relações de trabalho na empresa, de prestação de serviços a terceiros.

ativa, as propostas neoliberais para a educação só enfatizam a necessidade de apagamento disto. Souza (2022, p.8) corrobora essa tratativa quando afirma que:

[...] a educação é um importante instrumento de formação social e um dos principais elementos na construção de projetos societários, sendo que sua base passa prioritariamente, pelo terreno da escola e das políticas sociais na área da educação, já que processos educacionais são intimamente ligados aos processos sociais mais abrangentes.

Hage *et al.* (2022) endossam essa discussão quando debatem sobre a incidência das políticas educacionais neoliberalistas sobre a Educação do Campo. Os autores explicam que o ensino ministrado em áreas não urbanas, assegurado pelas diretrizes da educação do campo cumpre um papel crítico e político de luta e resistência contra o sistema econômico e às questões territoriais instaladas nos espaços campestinos. Eles apontam que após o golpe político orquestrado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff (em 2016), houve uma acelerada ascendência da bancada ruralista na composição das bases do governo. Tal fato fortaleceu as tendências de sucateamento da educação do campo, como o comprometimento da formação dos professores, o enfraquecimento da valorização dos fóruns e associações que lutam pelo debate coletivo da educação. O fechamento de escolas do campo e o desmonte de entidades de resistência e diálogo para o fortalecimento da Educação do Campo também são pontuados (HEGE *et al.*, 2022).

As políticas neoliberais exercem grande peso sobre as escolas do campo, bem como sobre os movimentos sociais do campo. Isto porque, historicamente, a Educação do Campo tem em suas bases o desenvolvimento coletivo das populações campestinas, as quais, de geração em geração, lutam por melhores condições de vida, enfrentamento das políticas que favorecem o agronegócio e o desenvolvimento social do campo. Quando as políticas econômicas favorecem as propostas neoliberais, a força do capital assume um papel direto de enfraquecimento dos movimentos sociais do campo. Isto porque, a atuação do mercado na regulação econômica e social do campo retira e/ou reduz a atuação do Estado, diminuindo, por consequência, o manejo público para intervenção nestes espaços.

Educação do Campo

A Educação do Campo, outro pilar que orienta esse trabalho, é uma política pública, a qual dialoga diretamente com as necessidades e demandas das populações de

base que estão localizadas nas regiões não urbanas. De certo, não é possível debatermos sobre sua funcionalidade e questões sem que antes orientemos nossa discussão para a sua história. Isto porque, é, justamente, em seu histórico que iremos encontrar os elementos necessários para compreender suas perspectivas. Em alinhamento ao que é discutido por Neto (2010), verificamos que a atuação de alguns movimentos de base do campo, em especial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), foi indispensável para o início de um percurso histórico de luta por uma educação que fosse **do, no** e **para** o campo. O autor salienta que as propostas de reforma e melhor divisão da terra, difundidas pelo MST, também acompanhavam e demandavam um modelo de educação que estivesse alinhado aos anseios, realidades e perspectivas do povo do campo.

A Educação do Campo nasce, portanto, do interesse dos trabalhadores campestres em desenvolverem uma pedagogia realista, cuja qual tivesse uma base legitimamente pensada e preparada para atender um projeto de campo que é contrário ao Agronegócio e às desigualdades vividas pelos povos campestres. Quando pensamos em um formato de educação que emerge das atuações e mobilizações dos sujeitos do campo, precisamos entender que estamos falando de uma educação **do** campo. Isto porque seu desenvolvimento está fundado na participação direta do campesinato. Neto (2010) data o início do percurso inicial dessa política educacional no final dos anos 1990, com o surgimento de um movimento intitulado “Por uma Educação do Campo”. Caracterizado pelo nome, é possível subentender que tal iniciativa tinha a proposta de lutar por uma educação não urbano centrada, a qual pudesse alcançar e dialogar diretamente com os sujeitos do campo. Ao delimitarmos sua gênese a partir dos esforços e gerência das populações do campo, caracterizamos essa política educacional como pertencente ao campo, isto é, sua associação não se enquadra aos sistemas educacionais urbanos.

Se havia um movimento que demandava a criação de uma educação para o campo, intuitivamente, podemos pensar que o sujeito que vivia em áreas campestres era diferente do sujeito que vivia na cena urbana. Tal ponto é importante para que possamos compreender que o surgimento dessa política educacional, portanto, também tinha a função de fortalecer a identidade do campesinato, bem como consolidar um projeto de campo mais adequado às demandas da população rural. Ao refletirmos sobre o formato de educação que corresponde à Educação do Campo, nos atentamos para a proposta de um sistema educacional que dialogue diretamente com as necessidades originárias do povo rural. Desta feita, quando pensamos na oferta dessa política, enxergamos nela as demandas políticas, sociais, econômicas e territoriais que são reivindicadas pelo campe-

sinato, isto é, trata-se de uma educação que se adeque às necessidades do campesinato, ou seja, fidedignamente, é uma política educacional **para** o campo.

Por ser uma educação, do e para o campo, seguramente, ela precisa ser ofertada **no** campo. Neto (2010) aponta a necessidade de compreendermos o campo como um território de tensionamentos e disputas históricas de poder e dominação. Por marcar a identidade e caracterizar os modelos de vida do povo campesino, a educação do campo assume um papel central no fortalecimento e na valorização dos sujeitos e da história rural. Ao garantir que a educação do campo seja **no** campo estamos assegurando o direito de um aluno campesino estudar em uma escola que esteja localizada no campo, estamos considerando a cultura e a regionalidade daquele território, bem como, fortalecendo a essência, os sujeitos e os movimentos de base do campo.

É certo que não é possível discutirmos sobre a Educação do Campo sem caracterizarmos os sujeitos que a acessam. Caldart, Cerioli e Fernandes (1998) citam que o sujeito do campo viveu, desde sempre, um processo de desqualificação e inferiorização em detrimento do enaltecimento do homem da cidade. Para os autores, as políticas públicas do campo, inclusive, são de caráter compensatório. Tal em razão de que, quando o Estado não se compromete em assumir o papel de lutar por um projeto de campo que tenha menos contradições sociais, suas políticas somente atenuarão os problemas das regiões campesinas.

Caldart, Cerioli e Fernandes (1998) apresentam o panorama de contradições sociais que é vivenciado pelos sujeitos que vivem no campo. O trio de autores denuncia a falta de empregos para os jovens campesinos, muito em decorrência da escassez de investimentos em educação e qualificação para esses sujeitos, o que acaba por produzir um êxodo migratório destes para as cidades. O tensionamento é endossado pela resposta e resistência das populações do campo frente ao cenário de degradação social, econômica e educacional vivenciada por eles.

Como fruto de buscar estimular a crítica do povo campesino frente a sua própria realidade, além de tentar desenvolver modelos para a superação de suas mazelas, o movimento “Por uma Educação do Campo” de 1990 começa a instigar possibilidades de transformação educacional para o sujeito do campo. Utilizamos a palavra “transformação” justamente porque já havia um modelo de educação presente no campo, o qual não se articulava criticamente às demandas do campesinato; tratava-se da Educação Rural.

A Educação Rural, como apontada por Bicalho (2018) detinha um modelo pouco apoderado pelas questões do campo, a saber, ancorava-se em propostas conservadoras e

tradicionais, as quais corroboravam com um projeto de campo que apontava para o atraso e para o subdesenvolvimento. Esse modelo retrógrado carregava consigo a total ausência de reflexões e críticas sobre a realidade social do campesinato. Sempre em alinhamento a uma educação que concordava - silenciosamente ou não- com o agronegócio, exclusão social do povo do campo e, principalmente, com a propagação das desigualdades econômicas.

Bicalho (2018) cita que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a efetivação de vários direitos para as populações do campo começa a se tornar algo realista e possível. A identificação e o reconhecimento dos modelos de vida dos sujeitos campesinos começam a ser pautados e pensados, o que principia o estímulo para o surgimento de políticas públicas para essa população. Por assegurar o direito à educação para todos, a Carta Magna evidencia a garantia de que o Estado deveria comprometer-se em ofertar uma educação que estivesse alinhada às especificidades das populações do campo.

Na esteira dos avanços e direitos que começaram a ser estabelecidos para os povos não urbanos, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, a qual ratificava o compromisso do Estado em ofertar uma educação de qualidade para todos, inclusive, para os povos do campo. Esta lei defendia o ajuste e a adaptação necessárias para que a educação recebida pelos povos campesinos dialogasse diretamente com as necessidades e interesses dos estudantes rurais.

A garantia de uma educação fidedigna às vivências e especificidades das gentes do campo é importante porque o modelo de vida e de trabalho desses sujeitos difere do modelo daqueles que vivem nas cidades, isto é, faz-se necessário que a educação do povo rural seja compatível com seus modos de existir.

A pedagogia da alternância é uma potente auxiliadora deste processo. Como forma de garantir uma vivência articulada entre os princípios das famílias dos estudantes do campo, seus meios de produção, os conhecimentos sistematizados e os saberes tradicionais e da terra, o calendário escolar acaba sendo alterado e flexibilizado (APARECIDA, 2013). Aprofundamos essa discussão quando nos valem de Ribeiro (2008) ao elucidarmos sobre os modelos de vida das populações do campo, os quais demandam um formato de pedagogia que possa estar articulado e harmonizado com a realidade cotidiana destes sujeitos. A autora nos relembra que o trabalho e o sustento estão intrinsecamente atrelados à produção e ao cultivo da terra. Desta forma, entende-se que existe

a necessidade de unir o ensino formal ofertado na escola com o trabalho produtivo que é instituído, por vezes, de geração em geração.

A intersecção entre o que é ministrado nas escolas e o que é repassado no seio das famílias produz a articulação da “prática e teoria numa *práxis* e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado” (RIBEIRO, 2008, p.4). Para isso, utiliza-se uma metodologia que permite a alternância entre tempos e espaços distintos, oportunizando o aluno a ter vivências escolares no Tempo Escola (TE), bem como vivências de socialização quando estiver inserido no Tempo Comunidade (TC).

Segundo Ribeiro (2008), a Pedagogia da Alternância é uma grande viabilizadora para o sustento da Educação do Campo. Isto porque, a oferta de uma educação que não interfira e nem force a população do campo a transgredir ou alterar seus modelos de vida abre espaço para a formação regular dos estudantes do campo, bem como possibilita o desenvolvimento de sua cultura e de suas perspectivas de trabalho. No entanto, a autora conclama uma observação importante: o estabelecimento claro e regulamento do que o Estado tem entendido como Pedagogia da Alternância. Isto porque, para a autora, os governos podem valer-se estrategicamente desse formato de pedagogia para desmantelar a estrutura dos sistemas educacionais do campo. Tal fato, expressa-se, por exemplo, por meio da diminuição de investimentos para a formação dos professores do campo, dado que a variedade dos profissionais que atuam na escolarização dos alunos do campo não são professores licenciados.

Outro gargalo apontado por Ribeiro (2008) é o risco do atraso do desenvolvimento profissional dos jovens do campo. É citado pela autora que países europeus, os quais adotaram tal prática, mantiveram a população jovem rural por mais tempo na escola e, por consequência, os atrasaram quanto à inserção no mercado de trabalho, obrigando-os a acessarem estágios remunerados ao invés de empregos formais. Embora existam complicadores e fragilidades que permeiam a Pedagogia da Alternância, é certo que sua aplicação pode produzir benesses para o desenvolvimento e aplicação da Educação do Campo. Como já referido, sua política carrega a possibilidade de desenvolver o campo, sem ferir o que se estabelece e o que se acredita como projeto de campo, uma vez que a junção entre ensino formal e práticas de trabalho e cultura pode ser um potente sustentáculo para o desenvolvimento da população campesina.

As articulações e lutas encabeçadas pelos movimentos de base dos povos do campo são movimentos que marcaram – e ainda marcam - a história de vida destes sujeitos. Munarim (2008) relembra que as atuações e movimentações sociais efetuadas pelo campesinato surgiram porque o poder público se colocou relapso às situações e contextos vividos pelos povos não urbanos, especificamente, ao que tange à Reforma Agrária. O autor aponta que a necessidade de buscarem a divisão mais justa e igualitária da terra, bem como a conquista de direitos correlatos tornaram-se os grandes sustentáculos para as lutas sociais dos movimentos de base do campo.

A grande irresponsabilidade e negligência do Estado para com esses sujeitos acionava nesses movimentos a necessidade de lutarem por uma atuação governista mais veemente e pontual, sobretudo para que eles pudessem ter mais firmemente assegurados seus direitos de acesso, produção e cuidado com a terra. Ao pararmos para observar e refletir a importância da participação e o protagonismo destes grupos, entendemos que eles foram imprescindíveis para a consolidação de um movimento que buscava desenvolver uma educação crítica no campo. Isto porque a Educação do Campo está baseada na análise realista de demandas e tensionamentos originários das disputas das terras, da divisão mais igualitária da renda e, sobretudo, de um projeto de campo mais sustentável, inclusivo e socialmente responsável.

Munarim (2008, p.6) aciona o conceito de “indignação ética” para nos ajudar a compreender sobre como as lutas sociais do campo propiciaram o desenvolvimento de uma educação fidedigna a esse território. O autor explica que o campesinato teve de entrar em contato com a mais real e profunda realidade que era vivida e -replicada- de geração em geração nos espaços não urbanos. Tal ocorrência, foi necessária para que os sujeitos do campo pudessem perceber criticamente como eles eram percebidos pelo Estado e por suas políticas, bem como se organizarem para que, articuladamente, lutassem por transformações sociais concretas.

Na esteira dessa reflexão, citamos o brilhantismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como agente fundamental para a conscientização e luta pela melhoria do cenário rural nacional. A articulação do MST para a idealização de um outro tipo de educação ofertada nos espaços rurais sempre foi de encontro com as propostas de reconhecimento, crítica e avanço quanto ao projeto de campo que é viabilizado pelo campesinato. Em parceria ao movimento supracitado, devemos citar também a contribuição de outros coletivos rurais que, paralelamente, se articularam para o desenvolvimento da Educação do Campo. Entre eles, destacamos o Movimento dos Atin-

gidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) bem como a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Bicalho (2018) salienta que a sustentação e o fortalecimento da Educação do Campo estão bastante alicerçados pelo desenvolvimento de diversos espaços e esferas que viabilizavam o debate sobre os rumos da educação dos povos do campo. Nesta linha, podemos citar o “I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária” (ENERA), em 1997, a “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo” em 1998 e a “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, também em 1998. Vale a pena mencionar que vários projetos, encontros e atividades que foram desenvolvidos aconteciam graças ao investimento de determinados grupos sociais do campo em parceria com algumas instituições públicas de ensino superior.

O papel das instituições de ensino superior para a viabilização e consolidação da Educação do Campo não se deu somente no que se referia aos convênios firmados entre elas e os projetos e ações que se desenvolvem no campo. Em verdade, para além disso, existe uma atuação importante que deve ser destacada e mencionada, a saber, a formação de professores para atuarem na Educação do Campo. No Brasil, já existem cursos de licenciatura específicos para a atuação de docentes nas áreas não urbanas. Denominadas, geralmente, por “LeCampo” (Licenciatura em Educação do Campo), essas formações a nível superior buscam sintetizar uma formação docente para alunos que aspiram lecionar em áreas não urbanas. Para isso, as propostas de currículo, metodologias e práticas são desenvolvidas de forma diferente às demais licenciaturas.

Antunes-Rocha (2009) relata que o surgimento da Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo-FAE/UFMG) surgiu das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). De início, eles desejavam a abertura de um curso de Pedagogia, o qual pudesse propiciar a formação de professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, convencionou-se institucionalizar um curso que pudesse abranger uma formação que não somente alcançasse os anos iniciais do ensino fundamental, mas contemplasse, também, os anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental 2) e o ensino médio. Essa proposta foi desenhada desta forma, justamente, porque os indicadores e dados legais apontavam a notável escassez quanto à oferta para o ensino fundamental 2 e o ensino médio (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Certamente, o desenvolvimento de uma Licenciatura que pudesse se articular a uma proposta nova e específica de formação foi um desafio para os organizadores do curso. Antunes-Rocha (2009) salienta que a consolidação do novo curso demandava a superação dos modelos disciplinares constantemente replicados nas outras licenciaturas. A autora trouxe a necessidade de legitimarem as formações por área do conhecimento como forma de garantir e assegurar o funcionamento das salas de ensino fundamental 2 e ensino médio. Desta forma, a proposta do curso foi sendo estabelecida com o formato de uma licenciatura que contemplasse não somente os anos iniciais do ensino fundamental, bem como que pudesse proporcionar uma formação específica de acordo com a área do conhecimento escolhida pelo licenciando.

A materialidade constituinte do curso, em termos objetivos e subjetivos era a terra. A luta e a resistência pela ocupação e permanência nela sustentavam o movimento histórico que estruturava a matriz do curso (ANTUNES-ROCHA, 2009). Já não seriam mais professores comuns localizados em territórios campestres, mas sim, educadores que traziam consigo a autodeclaração de serem pertencentes a um núcleo de transformação, planificação e, sobretudo, identificação com suas próprias histórias no campo.

Do Carmo (2019), ao pesquisar sobre as Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil relembra que a pauta sobre a formação docente dos educadores do campo sempre esteve em voga nas discussões dos movimentos de base do campo. A autora verificou que os povos campestres demandavam não somente professores para atuarem no campo, mas sim, programas de formação para docentes que pudessem formar educadores alinhados à realidade rural.

De início, encontramos quatro universidades que ofertaram de maneira experimental o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Do Carmo (2019, p.35) refere-se a esse contexto como uma “experiência-piloto”, uma vez que a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Brasília e a Universidade Federal de Sergipe ainda estavam consolidando a oferta do curso. No entanto, com o aprimoramento dos investimentos e o robustecimento do curso, aos poucos, as licenciaturas foram sendo afixadas às entradas regulares dos vestibulares das universidades. Para que isso acontecesse, as Licenciaturas em Educação do Campo contaram com a colaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como com o auxílio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Souza (2008) aponta que o conceito de Educação do Campo difere do conceito de Educação Rural, isto porque ambos possuem embasamentos e políticas diferentes. Caldart (2012) apresenta uma série de apontamentos que podem nos ajudar a dissociar esses dois conceitos. A princípio, a autora cita que anteriormente a nomenclatura empregada para Educação do Campo era “Educação Básica do Campo”; termo esse que foi cunhado durante os momentos de preparo da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, sediado em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 30 de julho 1998. A substituição para “Educação do Campo” ocorreu em novembro de 2002, como encaminhamento de um Seminário Nacional que discutia os rumos dessa modalidade de educação. A autora aponta também que a Educação do Campo abarca um compromisso direto com as transformações sociais que podem surgir a partir da oferta de uma educação que não seja urbano-centrada. Entendia por ela como uma forma de “prática social” (CALDART, 2012, p.5), o rompimento com a nomenclatura antiga (Educação Rural) expressa, justamente, isso: a necessidade de produzir uma práxis que aponte para a mudança da realidade social dos povos do campo. Enquanto a Educação Rural enxergava o sujeito do campo como atrasado em relação ao sujeito da cidade, uma vez que suas discussões não buscavam produzir a superação das desigualdades entre campo/cidade, a Educação do Campo:

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma Dicionário da Educação do Campo 264 e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (CALDART, 2012, p.6).

Para a Educação Rural, o Estado possuía o papel de buscar desenvolver o homem do campo por meio de uma educação que pudesse fazê-lo romper e avançar com esse suposto atraso. Souza (2008, p. 5) afirma que o interesse educacional deste modelo era “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural”.

É, justamente a dispensa da noção de equiparação à realidade do homem urbano a grande marca legitimadora da Educação do Campo. Em contraponto a isso, insere-se a figura do trabalhador do campo como sujeito que será reconhecido de maneira singular e principal durante os processos de ensino e aprendizagem. Enquanto a Educação Rural buscava encurtar a distância entre o modelo de vida do campesinato e dos povos da cidade, a Educação do Campo investia em um sistema educacional que entendesse a dinâmica de vida no meio rural, sem descaracterizar seus anseios, percepções e, sobretudo-

do, buscando consolidar um projeto de campo mais próximo do que é desejado e almejado pelo campesinato.

CAPÍTULO 2 - A INTERFACE – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No curso desta escrita, já evidenciamos o quanto a Educação Especial e a Educação do Campo foram se desenvolvendo sempre apoiando-se na luta pela conquista e preservação dos direitos dos públicos de ambas.

Caiado e Meletti (2011) nos alertam sobre o processo de exclusão histórico enfrentado pela pessoa com deficiência que vive no campo. Podemos entender que esse sujeito, ao mesmo tempo, compõe duas classes, isto é, pessoa com deficiência e pessoa do campo, que foram tradicionalmente deixadas à mercê do sistema educacional. Em detrimento disso, presume-se que o estudante público da Educação Especial, residente do campo, por compor o nicho dessas duas esferas acaba vivenciando as reverberações da exclusão educacional advindas dessa interface. A fragilidade da educação especial em territórios campesinos reflete, diretamente, o modo como a sociedade percebe a pessoa com deficiência e a pessoa do campo, isto é, ambas são reputadas como inferiores e desqualificadas pela nossa estrutura capitalista de organização social (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016). Os referidos autores apontam, ainda, que a exclusão e a invisibilização desses dois coletivos são atuações que visam marginalizar os indivíduos que compõem a interface da Educação Especial na Educação do Campo.

Ribeiro e Nozu (2021) investigam os processos de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência que estudam em territórios rurais. Os autores entendem que as condições de vida destes sujeitos já estão encaminhadas para um lugar que, hierarquicamente, está pautado pelas desigualdades sociais. Isto porque, as formas de acesso à educação, as limitações particulares de cada sujeito, a ineficácia dos serviços que deveriam alcançá-los, bem como o fechamento (nucleação) das escolas do campo, acabam dificultando a superação deste contexto. Ribeiro e Nozu (2021) citam, ainda, que existe uma segregação identitária histórica que se repete no campo, isto é, da mesma forma que o direito ao trabalho e a terra lhes foram negados, o direito à educação assim também o foi.

Se a Educação Especial se fortaleceu enquanto política a partir de um movimento que reproduzia a lógica internacional de tratamento às pessoas com deficiência, a Educação do Campo se consolidava a partir do trabalho constante dos movimentos de base dos sujeitos campesinos.

A nível de direito, a educação do campo abrange toda a população que vive em áreas não urbanas, e, por isso, alunos que moram nessas localidades e apresentam algum tipo de deficiência, também, devem ser contemplados pela educação formal oferecida à população do campo. Gonçalves (2014), baseada no censo demográfico de 2010, que é um dos indicadores sociais organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que no ano citado, o Brasil tinha 7,97% de pessoas com deficiência permanente vivendo no campo. Segundo a autora, essa porcentagem se refere às pessoas com idades entre 0 e 14 anos, as quais, pela faixa etária podem estar matriculadas em alguma instituição de ensino, como creches e escolas de ensino fundamental.

Destarte, alunos com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2011) são considerados público da educação especial na perspectiva inclusiva, cuja qual tem a função de promover, respectivamente, o direito irrevogável a educação da pessoa com deficiência (MELO; SILVA, 2020) e a inserção dessa pessoa na escola, a qual “anteriormente estava excluída do processo educacional e da construção da comunidade escolar” (SANDRES; SILVA; ALMEIDA, 2020, p.5). Logo, pode-se inferir que o aluno que apresenta alguma deficiência ou transtorno, o qual estuda em áreas campesinas está, automaticamente, enquadrado, tanto nas propostas da educação especial, quanto nas políticas responsáveis pela educação do campo.

Desta forma, se existe um aluno que intersecciona ambas as políticas educacionais, existe uma interface que estuda, não somente este sujeito, mas todos os processos que atravessam a interface da Educação Especial na Educação do Campo. A proposta da união entre essas duas áreas será esmiuçada no decorrer desta escrita.

Contando com trabalhos e investigações de pesquisadores que compõem a interface, a imbricação entre ambas as áreas educacionais surge como uma forma de garantir a execução do direito que todos os sujeitos têm de acessarem a educação (CAIADO, 2015). Desta forma, a interface empreende a ideia de que o estudante da Educação do Campo e da Educação Especial vivencia uma série de exclusões e atravessamentos, os quais o impedem de acessar genuinamente esse direito (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016).

Como forma de estabelecer o fortalecimento da interface, as políticas públicas que interseccionam a Educação Especial e a Educação do Campo são enxergadas como instrumentos para a potencialização dos ideais de ambas as áreas educacionais. Nozu e Bruno (2021) salientam que as bases que sustentaram a criação das políticas de educa-

ção para os alunos com deficiência e para os estudantes do campo são fundamentadas pelo assistencialismo, descaso público e aparecem nas sombras dos componentes curriculares, isto é, não são representados em voga. Na esteira desta discussão, desenvolvemos, a princípio, uma revisão de literatura, de modo a conhecer as principais produções que discutiam a interface da Educação Especial na Educação no/do Campo. Bento (2012) aponta que essa metodologia investigativa tem a função de reunir o maior compilado de informações e apontamentos sobre um determinado assunto. A caminho de realizar tal processo, elegemos como recorte temporal, o período de 2011 a 2021 para avaliarmos o que havia sido discutido sobre essa proposta na última década, bem como optamos por utilizar o cruzamento simples de dois descritores de busca, sendo eles “educação do campo” e “educação especial”.

Como orientado por Bento (2012) escolhemos bases de dados pertinentes a nossa busca, isto é, a Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha da primeira base de dados se deu em razão de sua amplitude e potência de resultados, haja vista que ela compreende materiais publicados em diversos países. A escolha da segunda é creditada por ela ser uma conceituada associação de fomento e pesquisa em Educação, bem como a terceira ser uma biblioteca acessível e pública, com disposições *online* de produções a nível de dissertações e teses sobre diversas temáticas.

Os trabalhos encontrados tiveram seus resumos analisados, de modo a observar a fidelidade de suas discussões em consonância exatamente aproximada a nossa proposta investigativa. Isto porque, ao explorarmos as discussões sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo, buscamos considerar os materiais que se alinhavam com maior profundidade às propostas que investiam em discutir, abordar ou problematizar a interface. Para o apontamento dos dados encontrados, utilizamos protocolos de registro de dados bibliométricos, os quais foram desenvolvidos por Hayashi e colaboradores (2011). Essa ferramenta está contida em uma planilha de Excel®, a qual contém alguns campos específicos para preenchimento, tais como: bases de dados, autores, ano de publicação, resumo, entre outros. Os resultados encontrados, tabulados nos protocolos de registro mencionados, localizaram cinco trabalhos com possível articula-

ção para diálogo com a proposta deste texto, sendo três dissertações, uma tese e um artigo.

Quadro 1 - Levantamento inicial das produções que discutem a interface Educação do Campo-Educação Especial

Termo de Busca	Autor(a)	Título	Orientador(a)	Ano
Educação do Campo & Educação Especial	Christiano Félix dos Anjos	Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo	Denise Meyrelles de Jesus	2016
Educação do Campo & Educação Especial	Ernane Ribeiro Kuhn	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino	Fabiane Romano de Souza Bridi	2017
Educação do Campo & Educação Especial	Daniele Lozano	A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso	Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini	2019
Educação do Campo & Educação Especial	Sandra Regina Casari de Souza	Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	Sílvia Márcia Ferreira Meletti	2012
Educação do Campo & Educação Especial	Washington Cesar Shoiti Nozu & Marilda Moraes Garcia Bruno	Interface educação especial – educação do campo: tempos, espaços e sujeitos	-	2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao verificarmos os materiais encontrados, podemos discorrer sobre suas peculiaridades e focos discursivos. “Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo” publicado em 2016 apresenta a interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo a partir de uma perspectiva investigativa, cuja qual valeu-se de um estudo que abrangia as narrativas e os sujeitos que produziram conhecimento acerca dessas duas modalidades. Em “A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino” de 2017, conhecemos a investigação sobre a articulação presente entre a Educação do Campo e a Educação Especial em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Desta vez, tendo como enfoque o trabalho de pesquisa acerca das matrículas dos alunos com deficiência que estavam matriculados na escola, bem como a oferta da Educação Especial no referido espaço.

Já em “A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso”, com publicação em 2019, encontramos a discussão sobre o processo de escolarização e de inclusão dos alunos com deficiência que estudavam em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo. Tal pesquisa utilizou os microdados disponibilizados pelo Censo Escolar nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017 para produzir seu material de análise. Em “Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros” de 2012, entramos em contato com dados e informações importantes sobre os alunos com deficiência que estudam nas escolas do campo, tendo como direção os indicadores educacionais nacionais. Por fim, em “Interface Educação Especial – Educação do Campo: Tempos, Espaços e Sujeitos”, cuja publicação ocorreu em 2017, nos deparamos com um estudo etnográfico que teve como função debater as formas como as instituições escolares têm organizado seus tempos e espaços para formar os sujeitos da Educação Especial e da Educação do Campo.

Ao analisarmos os conteúdos e propostas dos trabalhos supramencionados, podemos verificar que eles abarcam debates importantes para a interface da Educação do Campo e da Educação Especial. Os textos nos dão boas pistas sobre gargalos, problemas e desafios que são vivenciados pelos sujeitos que pesquisam, fazem e se articulam na imbricação dessas duas áreas educacionais. No entanto, a proposta de nosso trabalho tem como foco delimitado específico o mapeamento dos alunos da Educação Especial nas escolas do campo em Minas Gerais. É certo que os materiais mencionados abordam temáticas que transversalmente tocam em nosso objeto de pesquisa, contudo, nossa proposta é ter o estado mineiro como lócus para nossas reflexões e proposições, observando suas políticas públicas e contradições, de modo a construir um debate focado em conhecer os alunos, trazendo informações sobre gênero, cor/raça, localização em que vivem e a condição das escolas em que estudam.

Políticas Educacionais

Precisamos recorrer às políticas que respaldam e trazem caráter de segurança para que a oferta da Educação Especial na Educação do Campo seja garantida e não tratada como um fomento da assistência religiosa e/ou filantrópica. Começamos pela centralidade do texto magno de nossa Constituição Federal (1988), o qual prevê que a educação é um direito de todos e que deve ser assegurado pelo Estado e pela família. (BRASIL, 1988). Ainda, é disposto neste mesmo texto, especificamente no Art. 206, sobre o

fomento da garantia e permanência dos sujeitos na escola, bem como é prezada a qualidade na oferta educacional.

Gozando dos direitos preconizados pela Constituição Federal de 1988, verificamos que o Estado deve possibilitar, por garantia, através do inciso III, do Art. 208, o atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino para os alunos com deficiência. Em suma, a garantia à educação para todos os sujeitos, bem como o acesso do aluno com deficiência à escola está resguardado e assegurado em lei. Entretanto, em razão do apagamento e da exclusão dos sujeitos com deficiência, outras normativas e leis precisaram ser estabelecidas para que a efetivação da legislação pertinente pudesse ser cumprida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) cumpre com essa proposta -mesmo não sendo uma lei que versa somente sobre a Educação Especial.

A LDB/1996 assegura a oferta da Educação Especial no país, regulamentando e a instrumentalizando, de modo que ela se torne o esteio e a base para a oferta do ensino que é direcionado ao público da Educação Especial. Nota-se que, tanto nos textos da Constituição Federal de 1988, quanto nos escritos da LDB/1996, a Educação do Campo aparece de modo suprimido e não diretamente explorado. No primeiro, somente o Art. 62 é citado como forma de estabelecer a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), já no segundo, é mencionado no Art. 28 o direito à Educação Básica às populações localizadas em zonais rurais.

Já a incidência de documentos públicos que versavam diretamente sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo se deu por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, localizadas na Resolução n. 1, datada em 03 de abril de 2002. Tal marco trouxe uma base inicial para as discussões pertinentes à intersecção dessas duas áreas educacionais. Nozu *et al.* (2022) salientam que os sujeitos que fazem parte desta interface devem ser reconhecidos como protagonistas de um esforço que une a luta pela terra, pelo direito à escolarização e pela assistência às necessidades particulares, coletivas e específicas de cada um.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo preconizam também, nos escritos do Art.2º, sobre a necessidade das escolas do campo se atentarem para as diversidades presentes em si. Nozu (2017) chama atenção para o olhar generalista contido nesse texto legal. Isto porque, ao mesmo tempo que nele é citado sobre os diversos aspectos que compõem as diversidades do campo, ele não se posicio-

na de maneira direta e específica acerca das singularidades intrínsecas à educação especial na educação do campo.

Mais adiante, observamos o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em janeiro de 2008. Tal política citava a união entre as duas esferas educacionais ao se referir à necessidade de que

[...] a interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008b, p.17).

No mesmo ano, alguns meses depois, são publicadas as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, na qual destacamos o parágrafo 5º do Art. 1. Esse excerto preconiza que os sistemas de ensino devem tomar as providências necessárias para que os alunos da Educação Especial do campo possam acessar à Educação Básica, de preferência em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008a). Deve-se considerar que mesmo defendendo o acesso dos alunos da Educação Especial do campo, as Diretrizes não apresentam marcos, políticas, tampouco, estão acompanhadas de programas ou ações que visem assegurar o desenvolvimento direto deste acesso. Tal falha reflete na fragilidade das normativas e leis que dispõem sobre a interface da Educação Especial na Educação do Campo.

Saindo de um âmbito nacional e aproximando-se de uma unidade mais específica, a saber, do estado de Minas Gerais, cujo qual abarca os perímetros e extensões investigativas de nossa pesquisa, também recorreremos às normativas e políticas públicas para entender de que forma a interface está assegurada no estado mineiro. Após pesquisarmos os materiais, leis, normativas e diretrizes que asseguram a interface supracitada em Minas Gerais, verificamos que existem dois documentos correspondentes. O primeiro versa sobre as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais, cuja publicação ocorreu em 2015. O documento composto por 42 páginas não objetiva apresentar a Educação do Campo a partir de suas possíveis interfaces, na verdade, ele se estabelece como um instrumento legal para nortear a política, os programas e projetos dos municípios mineiros que possuem escolas do campo. O segundo, o qual é uma resolução, cujo número é 2.820 e foi publicado em 11 de dezembro de 2015 tem a finalidade de instituir as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais.

É fato que os documentos citados assumem um compromisso direto com a Educação do Campo no estado, tomando como ideia fundamental a promulgação do direito

do aluno camponês. Ao retratarem a garantia legal do direito escolar para esse estudante, a documentação abraça o compromisso em evidenciar a legitimidade do acesso e permanência deste nas escolas do campo.

Embora os textos não foquem em apresentar fronteiras com a Educação Especial, a EJA ou a Educação Indígena, por exemplo, transversalmente, ao basear-se em leis anteriores como a Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013), os documentos, em especial, as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015) acionam dispositivos legais para amparar, representar e alcançar os demais grupos que estão inseridos dentro do território camponês.

Desta forma, toda a assistência para os alunos da Educação Especial está garantida e deve ser efetivada como direito. O documento supracitado também aponta que estes alunos também devem ser alcançados pelo atendimento educacional especializado, isto é, ele garante o acesso ao aprendizado mais completo e específico para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estudam no campo.

Entendemos que o foco do documento que assegura a oferta da Educação do Campo em Minas Gerais é apresentá-lo como política pública, de modo que ele possa fortalecer e endossar o fomento desta modalidade de educação no estado. Sendo assim, por focar seus parâmetros e propostas de debate objetivamente na Educação do Campo, verdadeiramente, a princípio, pode-se pensar que ela isola as fronteiras com a Educação Especial. No entanto, ao compreendermos que este é um documento que assegura a efetividade de uma modalidade educacional, a qual, historicamente, tem sido excluída e marginalizada, percebemos que a falta de fôlego para discussões sobre a Educação Especial no documento, neste momento, não é um problema chocante.

Termos assegurado um documento para garantir o acesso e a permanência de estudantes camponeses em Minas Gerais é uma grande vitória. Sabemos que o processo para que outros grupos que, porventura, estejam associados à Educação do Campo, como é o caso da Educação Especial, por exemplo, sejam observados e discutidos demandará tempo. Isto porque é necessário que estimulemos debates acadêmicos e populares sobre o assunto, de modo que essa demanda seja, cada vez mais endossada e torne-se pauta constante na política e nos grupos de base da Educação do Campo. Este é um desafio que precisa tornar-se mais potente e comum a grupos de pessoas com e sem defi-

ciência que estão no campo, haja vista que essa batalha precisa ser coletiva e socialmente demandada.

CAPÍTULO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Após conhecer um pouco sobre as publicações que versavam sobre essa temática, idealizamos o desenvolvimento prático de nossa pesquisa, isto é, começamos a alinhar e produzir as contribuições que daríamos a partir do nosso processo direto de pesquisa. O desenvolvimento disso será explicado a partir do parágrafo seguinte.

Para este estudo, foi escolhida a abordagem Dialética/Materialismo Histórico, isto porque, buscamos nos guiar por meio de contribuições teóricas de autores e autoras que permitem uma compreensão dialética entre a Educação Especial, a Educação do Campo e os tensionamentos que surgem, a partir dessa interface. O Materialismo Histórico-Dialético (MHD) é uma teoria marxista, a qual nos permite compreender o desenvolvimento, a evolução e a organização da sociedade como um processo que ocorre “através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 5). Ao valemo-nos de Marx e Engels (1846/2002) é possível compreendermos que o homem é agente de transformação da história e que, em detrimento disso, podemos inferir que as dicotomias, representações, propostas, paradigmas e noções subjetivas e objetivas acerca da inserção dos alunos com deficiência nas escolas do campo, bem como as reverberações que emergem a partir disso fazem parte de um processo de transformação dialética.

Como método, a dialética produz para nós uma importante contribuição, a saber, a discussão sobre quantidade e qualidade. Dizemos isso porque esta é uma pesquisa que, a princípio, vale-se de dados (quantidade) que serão analisados (qualidade), de modo a verificarmos como estes primeiros têm se manifestado dentro do espaço de análise proposto (a Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais). No entanto, como é observado por Marcone e Lakatos (2003), processualmente, a quantidade torna-se qualidade. Isto porque, como é desenvolvido por Netto (2009) há uma relação direta entre a totalidade que surge a partir da análise dos objetos, da humanidade e da história. Se analisamos um objeto que está dentro da história e que é passível de ser alterado dialeticamente, esse objeto tem no âmago de sua análise sua totalidade, haja vista que essa análise será precedida de “um mesmo sujeito (a humanidade, a sociedade) e um mesmo objeto (a natureza)” (NETTO, 2009, p.17).

Ao verificarmos o conceito dialético de totalidade, observamos que não há sentido em compreender que essa pesquisa é uma investigação que difere quantidade e qualidade. Em verdade, se entendemos que qualidade e quantidade constituem a totalidade dos resultados de nossa pesquisa, verificaremos que o sistema adotado para nossa compreensão é o de unidade. A unidade que produz a gênese deste processo é descoberta através dos processos de transformação que levam as variáveis “quantidade” e “qualidade” a tornarem-se um único e dialético processo correspondente; como se fossem correspondentes de si mesmos. No caso desta investigação, por exemplo, não é possível pensarmos quantidade sem qualidade, bem como torna-se empobrecido de sentido avaliarmos qualidade sem compreendermos quantidade.

Ao alocarmos o conceito de unidade (quantidade-qualidade) dentro das discussões sobre indicadores sociais, iniciamos um debate sobre como tais ferramentas podem descrever e caracterizar nossa realidade social. Os indicadores sociais possuem grande importância para balizar e contextualizar cenários sociais que precisam ser publicizados e pensados. Jannuzzi (2005, p.3) infere que indicadores sociais são instrumentos necessários para “formulação e avaliação de políticas e programas públicos no país”, isto é, são eles os responsáveis por criar uma visão técnica por meio de dados e sistemas interpretativos sobre as condições, realidades e perspectivas de objetos constituídos para a população.

Por ser uma pesquisa que está ancorada nos resultados encontrados a partir do tratamento dos microdados dos Censos Escolares de 2014 a 2020, a princípio, torna-se necessário convergir nosso debate para a relevância desses dados nas pesquisas em Educação. Castro (2000) aponta que a utilização de dados e/ou conteúdos estatístico-educacionais tem sua funcionalidade reconhecida porque são instrumentos diretos para a elaboração, discussão e avaliação de políticas públicas educacionais. É, exatamente, nos censos escolares que é apresentada, estatisticamente, a situação pormenorizada da educação nacional. Isto porque os microdados correspondem à diversas categorias e variáveis que compõem o sistema educacional, desde as informações sobre a educação em seus variados níveis e modalidades, até os elementos mais pontuais e específicos, como localização das escolas, número de matrículas por sexo, escolas com acesso à internet etc.

Para contextualizar, apresentamos algumas informações relevantes sobre o estado mineiro. De acordo com a prévia do censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasilei-

ro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado de Minas Gerais conta com uma população estimada em 20.732.660 de pessoas, bem como possui uma área territorial de 586.513,983 km². O instrumento de pesquisa ainda apontou alguns dados importantes, tal como o número médio de alunos por turma, como, por exemplo, 14,2 alunos por turma nas creches, 16,6 alunos por turma em salas de pré-escola, 18,8 alunos por turma em salas de 1º ano do ensino fundamental, 26,2 alunos por turma em salas de 9º ano do ensino fundamental e 27,6 alunos por turma em salas de Ensino Médio.

Ademais, foi publicizado que o estado possui cerca de 24,9% de alunos matriculados na rede pública estudando em tempo integral no ensino médio e 7,9% na mesma condição, porém, estudando no ensino fundamental. O censo de 2022 apresentou também o percentual de matrículas na educação básica por dependência administrativa, apontando que 39,9% das matrículas pertencem às escolas estaduais, 41,7% às municipais, 17,3% às privadas e 1,1% às escolas federais.

Desta feita, realizamos uma pesquisa acerca dos microdados dos censos escolares da Educação Básica¹⁰, referentes ao estado de Minas Gerais, publicizados no período de 2014 a 2020. Isto porque, a política pública base de nossa discussão, isto é, as Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais foi publicada em 2015 e para avaliarmos os avanços e retrocessos que surgiram a partir dela, analisamos os dados referentes ao ano anterior a sua publicação, bem como os dados dos anos posteriores a ela. Nesse momento, ressaltamos que, por não ter sido publicizado o censo escolar de 2021, findamos nossa análise no ano de 2020.

Para operacionalizarmos esse levantamento, utilizamos o software *IBM SPSS Software*. Tal ferramenta nos permite aplicar variáveis selecionadas e cadastradas, para, posteriormente, tratá-las e obter relações estatísticas concernentes aos dados que foram utilizados. Por ser uma pesquisa que tem como recorte o estado de Minas Gerais, utilizamos o código do estado 31¹¹ (*CO_UF=31*), haja vista que o algoritmo do *software* nos possibilita selecionar somente casos pertinentes à unidade federativa selecionada, a saber, Minas Gerais.

¹⁰ Os dados do censo escolar são os apontamentos estatísticos acerca da situação da Educação Básica brasileira. Eles podem ser acessados pelo sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹¹ O código 31 representa o estado de Minas Gerais por ser o mesmo número utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para representar o estado mineiro.

De certo, existem diversas variáveis que compõem e categorizam os microdados dos censos escolares, as quais estão presentes em diferentes bancos de dados. Sendo assim, escolhemos trabalhar com variáveis e bancos de dados específicos, que puderam nortear e delimitar o enfoque de nossa pesquisa, isto é, o mapeamento dos alunos com deficiência que estudam nas escolas do/no campo. Utilizamos os bancos de dados ESCOLA e MATRÍCULAS. Cada banco de dados contém em si uma série de microdados codificados em linguagem própria, os quais são pertinentes a sua temática. O banco “escola” apresenta os dados referentes às informações sobre as escolas mineiras, desde sua infraestrutura física, até suas informações mais específicas, como água, energia, internet e acessibilidade, por exemplo. Por sua vez, o banco “matrículas” dispõem de dados contemplativos às matrículas dos alunos e das alunas que estudam em Minas Gerais, apresentando informações diversas, tal como sexo, cor/raça, acesso à transporte público e nacionalidade. De igual modo, trabalhamos com variáveis específicas, as quais, ao serem combinadas, nos apresentaram um panorama interessante e realista sobre a situação das escolas e das matrículas dos alunos mineiros que estão na Educação Especial e na Educação do Campo.

É importante salientar que, como nosso objetivo é produzir um cenário de informações concretas para conhecer os alunos com deficiência que estudam nas escolas do campo, atentamos em utilizar combinações de variáveis que interseccionaram a Educação do Campo e a Educação Especial em Minas Gerais. Detalhando as variáveis que foram utilizadas no banco “escola”, apresentamos a seguinte ordem: IN_AGUA_FILTRADA (variável responsável por apontar se a água que é consumida pelos alunos passa por um processo de filtragem), IN_ENERGIA__REDE_PUBLICA (variável responsável por apontar se a escola possui abastecimento de energia elétrica), TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA (variável responsável por apontar qual é a localização diferenciada da escola) IN_INTERNET (variável responsável por apontar se a escola possui acesso à internet), IN_BANHEIRO_DENTRO_PREDIO (variável responsável por apontar se existe banheiro dentro do prédio da escola), IN_BANHEIRO_PNE (variável responsável por apontar se existe banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL (variável responsável por apontar se a escola possui sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado), IN_LABORATORIO_INFORMATICA (variável responsável por apontar se a escola

possui laboratório de informática) e TP_DEPENDENCIA (esta última variável foi cruzada com todas as anteriores, separadamente, justamente, porque ela aponta qual é a dependência administrativa da escola e, sendo assim, conseguimos verificar, a partir das variáveis citadas, como estão organizadas as escolas federais, estaduais, municipais e privadas.

O banco de dados “matrícula” contou com as seguintes variáveis: TP_SEXO (sexo do aluno), IN_NECESSIDADE_ESPECIAL (variável responsável por apontar se o aluno possui deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação), TP_CEGUEIRA (variável responsável por apontar se o aluno é cego), TP_AUTISMO (variável responsável por apontar se o aluno possui autismo), TP_DEF_MULTIPLA (variável responsável por apontar se o aluno possui deficiência múltipla), TP_SUPERDOTAÇÃO (variável responsável por apontar se o aluno possui superdotação), TP_TRANSTORNO_DI (variável responsável por apontar se o aluno possui Transtorno desintegrativo da infância), TP_SINDROME_RETT (variável responsável por apontar se o aluno possui síndrome de Rett), TP_SINDROME_ASPERGER (variável responsável por apontar se possui Síndrome de Asperger), IN_DEF_INTELECTUAL (variável responsável por apontar se o aluno possui deficiência intelectual), IN_DEF_FÍSICA (variável responsável por apontar se o aluno possui deficiência física), IN_SURDOCEGUEIRA (variável responsável por apontar se o aluno é surdo-cego), IN_DEF_AUDITIVA (variável responsável por apontar se o aluno possui deficiência auditiva), IN_SURDEZ (variável responsável por apontar se o aluno é surdo), IN_BAIXA_VISÃO (variável responsável por apontar se o aluno possui baixa visão), TP_COR_RAÇA (variável responsável por apontar qual a cor/raça identificada pelo aluno), IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA (variável responsável por apontar se o aluno está matriculado em classes especiais), IN_REGULAR (variável responsável por apontar se o aluno está matriculado no ensino regular), IN_PROFISISONALIZANTE (variável responsável por apontar se o aluno está matriculado no ensino profissionalizante), IN_EJA (variável responsável por apontar se o aluno está matriculado na Educação de Jovens e Adultos), TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA (variável responsável por apontar qual a localização diferenciada da escola em que o aluno está matriculado), TP_ETAPA_ENSINO (variável responsável por apontar qual etapa de ensino o aluno está matriculado).

O cruzamento dessas variáveis produziu um panorama estatístico e consolidado da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais, tendo como referência o ano anterior e os anos posteriores à política pública de Educação do Campo de Minas Gerais, a qual foi publicada em 2015. Isto porque, ao mesclarmos as variáveis citadas nos últimos dois parágrafos, a partir de seus respectivos bancos, conseguimos identificar informações importantes sobre o funcionamento das escolas do campo que recebem os alunos com e sem deficiência. Ainda, conseguimos identificar dados interessantes referentes à situação das matrículas dos alunos que são parte do público da Educação Especial em Minas Gerais.

Após a coleta e tratamento dos dados, as informações foram disponibilizadas em tabelas, as quais foram operacionalizadas por meio do *software* Microsoft Word. Para isso, fizemos a conversão das informações, codificadas por meio das variáveis, em textos que compunham os valores numéricos contidos em cada uma delas. Realizando esse procedimento com todos os dados oriundos dos bancos “escola” e “matrícula”, formalizamos as tabelas, que foram organizadas separadamente por ano. Em posterior, elas foram agrupadas em quadros, de modo a comparar e evidenciar os avanços e retrocessos em relação às variáveis e as temáticas que estão responsáveis.

Outro ponto metodológico importante é a análise documental. Entendemos que a utilização de documentos como fontes de pesquisa é um recurso importante para que possamos conhecer os valores, narrativas e propósitos de determinados sujeitos em suas épocas, histórias e espaços (EVANGELISTA, 2012). Embasados nisso, desenvolvemos essa pesquisa, fundamentados nas diretrizes, políticas públicas e normativas que instituem a Educação do Campo e a Educação Especial em Minas Gerais, especificamente, nas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015). Essa publicação é referencial para os trabalhos, pesquisas e discussões sobre a educação do campo no aludido estado, o que nos permite dialogar e pensar as reverberações das políticas públicas da Educação do Campo em contraste aos dados coletados. Isto posto, buscamos conhecer, por meio da análise documental das diretrizes supramencionadas, não somente os direitos e legalidades das populações com deficiência que estudam nas escolas do campo, mas também problematizar a efetividade de seus dizeres.

De posse dos quadros contendo as informações numéricas acerca dos avanços, retrocessos e constâncias mantidas pelas variáveis analisadas, bem como assegurados do aporte documental que resguarda e estabelece a Educação do Campo e a Educação Es-

pecial em Minas, analisaremos comparativamente os dois materiais. O processo de comparação será mediado por meio das contribuições do Materialismo Histórico-dialético (MHD). Isto porque, pautaremos nossa análise a partir das contradições presentes e observadas ao confrontarmos o que está previsto pelas normativas documentais com a realidade educacional empreendida através dos quadros apresentados.

O MHD possui em suas bases a necessidade de evidenciar que o desenvolvimento da história do homem em sociedade é permeado por diversas contradições e tensionamentos. Masson (2007) corrobora conosco ao ponderar que tal método é adequado para compreendermos melhor as contradições presentes em nossa sociedade. São, justamente, os contrastes e tensionamentos os responsáveis por apontarem a compreensão do real, isto é, do que é mais verdadeiro e próximo da concretude das coisas, como é trazido por Pasqualini e Martins (2015, p.2) “a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude”.

Desta feita, ao pensarmos a realidade da Educação do Campo em interface com a Educação Especial iremos encontrar contradições históricas latentes. A luta pela terra (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016) como pauta de uma disputa que é sustentada pelo capitalismo explorador. Isto porque, quem vive na terra acaba enfrentado problemas para trabalhar nela, haja vista que o Agronegócio tem monopolizado os espaços de produção e suprimindo o espaço da agricultura familiar. Marcoccia (2011, p. 157) explora o histórico de restrições sociais a que ambas as áreas estão inseridas ao defender que elas são “fruto das contradições oriundas dos condicionantes históricos estruturais, a exemplo da concentração da terra e da riqueza”.

Na esteira desta discussão, viabilizamos nosso debate para compreender como as contradições e tensionamentos que permeiam a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial estão apresentadas a partir dos quadros e números em contraste às propostas e diretrizes asseguradas pelos documentos que regem as políticas citadas. A análise documental em confronto à realidade panorâmica da educação especial no campo em Minas Gerais, ao ser pautada pelo Materialismo Histórico-dialético (MHD) produz sentido às contradições encontradas neste processo. Perceber que o que é assegurado ao aluno com deficiência que estuda nas escolas do campo não é efetivamente ofertado a ele significa verificar as heranças de invisibilização e exclusão de ambas as áreas no cenário educacional -nacional- e mineiro.

CAPÍTULO 4 - O QUE EVIDENCIARAM OS DADOS? RESULTADO DO MAPEAMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS.

Neste momento, iremos apresentar os resultados da pesquisa que foi metodologicamente detalhada no capítulo anterior. Como mencionado, utilizamos variáveis que foram tratadas por meio do *IBM SPSS Software*, as quais estão presentes nos dados que foram baixados diretamente do sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os microdados baixados na seção referente à Educação Básica, localizada no aludido sítio eletrônico, estão presentes nos bancos de dados “Escola” e “Matrículas” dos anos 2014 a 2020.

A princípio, apresentamos os resultados dos tratamentos dos dados, oriundos do banco “Escola”, os quais foram formados a partir da combinação de variáveis que podem nos ajudar a descrever e visualizar as condições das escolas do campo que estão localizadas em regiões não urbanas em Minas Gerais. Realizamos o cruzamento da variável “TP_DEPENDENCIA”, a qual é responsável por apresentar em qual dependência administrativa as escolas estão situadas, isto é, se é um colégio federal, estadual, municipal ou privado. O cruzamento desta variável aconteceu com as seguintes outras variáveis: IN_AGUA_FILTRADA (responsável por apontar se a água consumida pelos alunos passa por algum processo de filtragem), IN_BANHEIRO_PNE (responsável por apontar se a escola possui um banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA (responsável por apontar se uma escola está localizada em área de localização diferenciada e qual área é essa), IN_INTERNET (responsável por apontar se a escola possui acesso à internet), IN_BANHEIRO_DENTRO_PREDIO (responsável por apontar se a escola possui banheiro dentro de seu prédio), IN_LABORATORIO_INFORMATICA (responsável por apontar se a escola possui laboratório de informática), IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL (responsável por apontar se a escola possui sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e IN_ENERGIA_REDE_PUBLICA (responsável por apontar se uma escola possui abastecimento de energia elétrica por meio de rede pública).

Com base no cruzamento das variáveis mencionadas no parágrafo anterior, tendo como recorte temporal os anos de 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2019, operacionalizaremos a disposição dos resultados em tabelas. Cada uma delas terá uma finalida-

de e um objetivo, isto é, uma analisará o número bruto das escolas do campo em Minas Gerais. As tabelas posteriores irão apresentar informações sobre a acessibilidade e a infraestrutura oferecidas nas escolas do campo no estado mineiro.

A seguir, apresentaremos a primeira tabela. Nela, estão postas as seguintes informações: ano, número de escolas do campo presentes no estado de Minas Gerais em cada ano, variação estatística do número de escolas em relação ao ano anterior, bem como a mesma informação disponibilizada em números inteiros.

Tabela 1 - Quantidade de escolas do campo em Minas Gerais por ano

Ano	Número de Escolas do Campo	Variação em relação ao ano anterior (%)	Variação em relação ao ano anterior (Valor Inteiro)
2014	4.210	-	-
2015	3.938	-6.46%	-272
2016	3.793	-3.69%	-145
2017	3.639	-4.06%	-154
2018	3.432	-5.68%	-207
2019	3.300	-3.85%	-132
2020	3.190	-3.33%	-110

Fonte: elaborado pelo autor com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

A coluna "Variação em relação ao ano anterior (%)" indica a porcentagem de diferença entre o número de escolas do campo de um determinado ano e o número do ano anterior. A coluna "Variação em relação ao ano anterior (Valor Inteiro)" indica a diferença em valor inteiro entre o número de escolas do campo de um determinado ano e o número do ano anterior. O valor negativo indica uma diminuição no número de escolas em relação ao ano anterior. A célula correspondente ao ano de 2014 nas colunas "Variação em relação ao ano anterior (%)" e "Variação em relação ao ano anterior (Valor Inteiro)" foi preenchida com "-" porque nossa pesquisa teve como marco temporal inicial o ano de 2014 e, por isso, não há um ano anterior referencial para calcular a variação.

Como evidenciado na tabela, é nítido que anualmente o número de escolas do campo diminui em Minas Gerais. Tal situação é atribuída ao fenômeno da nucleação das escolas do campo, cujo qual tem como função desabilitar o funcionamento de escolas campesinas multisseriadas, isto é, escolas do campo com classes únicas de alunos de diferentes séries/idades. Isto porque, esse processo baseia-se no fechamento destas escolas, a partir da promessa de realocação dos estudantes em escolas localizadas em áreas urbanas, uma vez que, teoricamente, isso acarretaria melhorias educacionais para esses alunos (EULÁLIO, 2014).

O nome nucleação aponta para a forma como o aluno que estudava na escola desativada será realocado para as escolas dos centros urbanos, ou seja, ele estará “nucleado” em uma escola que está localizada em um território diferente e, por vezes, estranho a sua identidade. Eulálio (2014, p.17) elucida que o processo de nucleação das escolas do campo atinge diretamente a subjetividade do estudante campesino, uma vez que promove o “desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio.”

O processo de nucleação das escolas campesinas opera na contramão do que as políticas públicas para a valorização do campo e de suas demandas tem demandado. A Educação do Campo, por exemplo, visa valorizar e perpetuar a cultura do campo e da educação difundida nesse território. Carvalho *et al.* (2017) observa que tal fenômeno tem sido enfrentado e resistido pelos movimentos sociais do campo. Isto porque, são esses grupos de luta e resistência os grandes responsáveis pela conquista das políticas da Educação do Campo. Estes atores sociais que se mobilizam em defesa de uma educação do e no campo representam o interesse político/cultural da educação do campo, uma vez que buscam conferir a esse modelo educacional mais do que propostas de ensino, mas sim, a representação fidedigna da realidade e dos interesses do campesinato (CARVALHO *et al.*, 2017).

Sales (2013) e Carvalho *et al.* (2017) concordam quando apontam que a nucleação das escolas do campo possui um forte caráter político, pautado na articulação do enfraquecimento do território do campo. Esse processo é mascarado pela promessa de melhorias na qualidade da educação ofertada, bem como pela retórica de contingenciamento de gastos. No entanto, a realidade desnuda um outro cenário, isto é, a investida contra as escolas do campo demonstra um pontual interesse pela desarticulação da força dos coletivos rurais, a involução das políticas educacionais do campo e a retirada dos direitos assegurados aos estudantes campesinos.

Quando nos deparamos com o decréscimo sistematizado dos números de escolas do campo em Minas Gerais, observamos um outro fator agravante que está articulado a essa problemática. Trata-se do meio de transporte que transportará os alunos que estudavam nas escolas desativadas para as escolas localizadas fora de seus territórios primários. Carvalho *et al.* (2017), uma vez mais apontam que esse é um problema que envolve má articulação política. Isto porque, segundos os autores, os governantes que

gerenciam os recursos educacionais dos municípios, por exemplo, entendem ser mais acessível custear meios de transporte precários do que investirem nas escolas que estão localizadas em regiões não urbanas.

Carmo (2012) defende a ideia de que o transporte escolar é um argumento forte utilizado pelas instâncias governamentais que investem na nucleação das escolas do campo, dado que eles justificam a necessidade de investirem em meios de transportes para esses alunos a partir da demanda de deslocamento criada. O autor relembra também que outra motivação governamental para a nucleação das escolas do campo é a de que as classes multisseriadas contribuem para a piora dos indicadores educacionais de aprendizagem. Na esteira desta discussão, verificamos que essa justificativa é tendenciosa e contestável, uma vez que estudos comparativos revelaram que os índices das escolas urbanas não multisseriadas estão abaixo dos índices das escolas do campo (multisseriadas) (CARVALHO, 2012).

Andrade e Rodrigues (2020) nos lembram que outro fator importante para o fechamento das escolas do campo é a constante diminuição de investimentos e recursos financeiros para as escolas do campo. Para as autoras, esse descaso revela um projeto de esvaziamento dos territórios campestres, cujo qual quer transformá-los em um espaço inóspito, sem pessoas, escolas, trabalho e vida. Carvalho *et al.* (2017, p.6) diz que existe uma lógica denominada de “otimização econômico-financeira”, a qual, falaciosamente tende a convencer-nos de que a transferência dos alunos do campo para escolas urbanas produzirá melhorias educacionais para estes estudantes.

Estudos (CARVALHO *et al.*, 2017; ANDRADE; RODRIGUES, 2020; EULÁLIO, 2014) têm apontado que o baixo investimento de recursos nas escolas do campo pode levar a uma ampliação da desigualdade educacional entre áreas rurais e urbanas. A falta de recursos financeiros para infraestrutura, materiais didáticos, tecnologia educacional e capacitação de professores pode comprometer a qualidade do ensino oferecido. Isso pode resultar em um menor acesso a oportunidades educacionais de qualidade para os alunos do campo, limitando suas perspectivas futuras. Ademais, a nucleação das escolas do campo, que envolve a concentração de alunos em escolas maiores, pode resultar em distâncias maiores entre as comunidades rurais e as instituições educacionais. O contexto de afastamento da realidade do aprendizado da vida do campo poderá, inclusive, alavancar as taxas de evasão escolar, bem como prejudicar o engajamento dos alunos e comprometer o futuro profissional dos discentes.

O baixo investimento de recursos nas escolas do campo também pode ter impactos significativos nas comunidades rurais como um todo (CARVALHO *et al.*, 2017). As escolas muitas vezes desempenham um papel central nas comunidades rurais, fornecendo serviços educacionais, culturais e sociais. O fechamento das escolas do campo pode resultar na perda de uma instituição central, afetando a coesão social e o desenvolvimento local (EULÁLIO, 2014). Promover o investimento adequado nas escolas do campo é fundamental para enfrentar essas questões. Isso envolve a destinação de recursos financeiros suficientes para melhorar a infraestrutura escolar, fornecer materiais didáticos e tecnológicos, investir na formação e capacitação de professores e desenvolver programas educacionais relevantes para as necessidades das comunidades do campo.

Em sequência, apresentaremos as duas outras tabelas, as quais evidenciarão, as demandas de infraestrutura e acessibilidade nas escolas do campo em Minas Gerais. A primeira tabela apresentada aponta a situação da acessibilidade para os alunos com deficiência nas escolas do campo a partir da utilização de algumas variáveis combinadas que nos auxiliam a ter determinada clareza sobre pontos importantes para a promoção da acessibilidade nas escolas, como banheiros adaptados, banheiros dentro dos prédios escolares e salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE).

Tabela 2 - Acessibilidade nas escolas do campo em Minas Gerais

Ano	Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais	Variação (%)	Escolas com Banheiros para Pessoas com Deficiência	Variação (%)	Escolas com Banheiros Dentro do Prédio	Variação (%)
2014	178	-	382	-	3 619	-
2015	243	-8.40%	468	+22.34%	3 441	-4.20%
2016	279	+14.75%	514	+9.26%	3 356	-2.43%
2017	294	+5.37%	544	+5.61%	3 225	-3.89%
2018	295	+0.34%	584	+7.18%	3 085	-4.36%
2019	264	-10.51%	659	+12.86%	3 213	+4.13%
2020	258	-2.27%	683	+3.83%	3 161	-1.67%

Fonte: elaborado pelo autor com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

A leitura para interpretação da tabela deve ser feita da seguinte forma:

Ano: Indica o ano em que os dados foram coletados. **Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais:** Indica o número de escolas do campo em Minas Gerais que possuíam

salas de recursos multifuncionais naquele ano. Variação (%): Apresenta a variação percentual em relação ao número de escolas sem salas de recursos multifuncionais em relação ao ano anterior. Uma variação positiva indica um aumento no número de escolas sem salas de recursos multifuncionais, enquanto uma variação negativa indica uma diminuição. Escolas com Banheiros para Pessoas com Deficiência: Indica o número de escolas do campo em Minas Gerais que possuíam banheiros adequados para pessoas com deficiência naquele ano. Variação (%): Apresenta a variação percentual em relação ao número de escolas sem banheiros para pessoas com deficiência em relação ao ano anterior. Uma variação positiva indica um aumento no número de escolas sem banheiros adequados, enquanto uma variação negativa indica uma diminuição. Escolas com Banheiros Dentro do Prédio: Indica o número de escolas do campo em Minas Gerais que possuíam banheiros dentro do prédio naquele ano. Variação (%): Apresenta a variação percentual em relação ao número de escolas sem banheiros dentro do prédio em relação ao ano anterior. Uma variação positiva indica um aumento no número de escolas sem banheiros dentro do prédio, enquanto uma variação negativa indica uma diminuição.

De Castro *et al.* (2018) investigaram o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas localizadas em Minas Gerais, tendo como principal ponto a acessibilidade a partir da infraestrutura destes espaços. No estudo é apontado que grande parte das escolas não possuía adaptação necessária nos banheiros para que alunos com deficiência ou mobilidade reduzida possam utilizá-los. Os autores alertaram que grande parte dos sanitários não possuem um item importante para o conforto e acesso dos alunos com deficiência, a saber, espelhos inclinados.

Lemes (2017) investigou a Educação Especial em Minas Gerais, tendo como pano de fundo os princípios da inclusão escolar. Em sua pesquisa, a autora verificou que as escolas mineiras possuem um grande problema com a acessibilidade. A problemática dos banheiros adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida apareceu com frequência em sua investigação. Isto é, a insuficiência de banheiros específicos para alunos público-alvo da Educação Especial foi um tema apontado recorrentemente em suas discussões.

Banheiros sem adaptação necessária para que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possam acessá-los e utilizá-los confortavelmente são espaços que contradizem os preceitos da inclusão e da acessibilidade. O órgão responsável pela norma-

lização técnica brasileira é a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a qual preconiza que os espaços devem propiciar

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT 2015, p. 2).

O excerto exposto em tela é claro quando preconiza que os apontamentos acerca do acesso e utilização de espaços para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida devem cumprir a adequação técnica exigida, sejam eles localizados em territórios urbanos ou rurais. Sendo assim, por lógica, as escolas do campo deveriam possuir banheiros adaptados à necessidade destes sujeitos. No entanto, o que percebemos a partir dos dados coletados em nossa pesquisa é que a grande maioria das escolas localizadas em áreas não urbanas está, deverasmente, longe dessa realidade.

Ao analisarmos a variável que aponta a presença de banheiros adaptados às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, analisamos também a variável que corresponde à existência de banheiros dentro do prédio escolar. Isto porque, ao pensarmos nos desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, enxergamos a real necessidade de que existam banheiros dentro dos prédios escolares, uma vez que os banheiros foram destas dependências ou, até mesmo, a inexistência deles pode prejudicar consideravelmente a permanência destes alunos no *lócus* escolar.

Hage (2008) indica que existe uma tendência nas escolas multisseriadas do campo de enfraquecimento e desmonte de seus espaços mínimos. O autor ressalta a fragilidade de recursos nestas escolas e acentua que são espaços que recebem poucos investimentos financeiros, o que reflete, por exemplo, na precariedade da higiene destes locais. O pesquisador salienta que, não raramente, as escolas do campo não possuem banheiros, bem como outros equipamentos importantes para a higienização e saúde dos alunos, como espaços limpos e adequados para o armazenamento da merenda escolar.

Notemos aqui que estamos nos referindo a algo que afeta diretamente a dignidade humana. Espaços escolares com banheiros são imprescindíveis e deveriam existir em todas as escolas, sejam elas do campo ou urbanas. Caiado e Meletti (2011) afirmam que as populações do campo têm feridas suas dignidades por meio do descaso e da falta de assistência de políticas públicas para, não somente a Educação, mas também, para a

saúde, transporte e moradia. A falta de banheiros nas escolas acentua a tônica deste descaso, uma vez que, vergonhosamente, desnuda o desinteresse público em conferir aos alunos do campo o mínimo e o tolerável.

A última variável analisada corresponde às escolas que possuem salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Em primeiro lugar, necessitamos citar que é assegurado por meio de legislação nacional que a interface entre a Educação Inclusiva e a Educação do Campo gozem de recursos, serviços e atendimento educacional especializado, de forma que as especificidades e necessidades dos alunos sejam respeitadas (BRASIL, 2008a) Isto é, nossa discussão está alicerçada na garantia do aluno com deficiência que estuda no campo ter o devido atendimento frente as suas necessidades educacionais e demandas específicas.

Não obstante, os dados obtidos por meio de nossa pesquisa evidenciam que a realidade é bastante oposta ao que está disponibilizado na lei. Os dados apontam uma grande discrepância entre a quantidade de escolas que não possuem salas de recursos multifuncionais e as que possuem. Estatisticamente, observamos que a proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em comparação com as que não possuem em nenhum dos anos avaliados (2014 a 2020) alcançou nem 10% do valor total. Isto é, não existem nem 10% de escolas do campo em Minas Gerais que tenham salas de recursos multifuncionais.

Palma e Carneiro (2018) pesquisaram a temática das salas de recursos multifuncionais em escolas do campo. As pesquisadoras concluíram que estes espaços inclusivos têm a função de propiciar uma complementação na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas que, na íntegra, isso não tem ocorrido. Em sua pesquisa, foi evidenciado que o peso das representações sobre o campo ser um espaço atrasado, não desenvolvido influencia na forma como as escolas do campo são enxergadas e no modo como os recursos são pouco destinados a elas.

Palma e Carneiro (2018, p. 29) chamam a atenção para o olhar pouco cuidadoso do poder público no que se refere às salas de recurso multifuncionais. A dupla de pesquisadoras salienta que as instâncias governamentais tratam o público-alvo da Educação Especial como um público transitório e que, em razão disso, não fixam investimentos e ações que possam ser duradouras e estáveis. “O espaço temporário e transitório para a

Educação Especial nas escolas pode refletir o olhar temporário e transitório sobre o aluno com deficiência, no sentido de não o considerar como parte da escola”. Ao não tratar este estudante como parte integrante da cena escolar, as instâncias políticas ferem o direito à inclusão dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Isto porque, eles são impedidos de experienciar uma escolarização adequada, que os permita fazer mais do que alcançarem indicadores educacionais satisfatórios, mas sim, torná-los sujeitos protagonistas, que façam parte do contexto escolar de forma não coadjuvante ou transitória.

A próxima tabela a ser exibida é a que representa a situação da infraestrutura das escolas do campo em Minas Gerais.

Tabela 3 - Infraestrutura nas escolas do campo em Minas Gerais

Ano	Água Filtrada	Energia Elétrica	Acesso à Internet	Laboratório de Informática
2014	4 161 (99%)	4 132 (99%)	918 (18%)	1378 (48%)
2015	3 897 (99%)	3 874 (99%)	1490 (38%)	1296 (33%)
2016	3 754 (99%)	3 746 (99%)	1667 (45%)	1235 (49%)
2017	3 600 (99%)	3 605 (99%)	1743 (48%)	1154 (46%)
2018	3393 (99%)	3 404 (99%)	1698 (50%)	1038 (43%)
2019	3 119 (96%)	3 226 (99%)	1822 (56%)	839 (35%)
2020	3 070 (96%)	3 175 (99%)	1889 (61%)	807 (34%)

Fonte: elaborado pelo autor com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Nesta tabela, cada coluna representa um tipo de informação: "Escolas com Água Filtrada", "Escolas com Abastecimento de Energia Elétrica", "Escolas com Acesso à Internet", e "Escolas com Laboratório de Informática". Cada linha corresponde a um ano específico, indo de 2014 a 2020. Os valores representam o número bruto de escolas para cada categoria mencionada em cada ano, bem como a porcentagem representativa da proporção de escolas que possuem as variáveis elencadas em relação ao total de escolas consideradas.

A tabela fixada em tela nos mostra em números alguns pontos relacionados à infraestrutura das escolas do campo em Minas Gerais. Como evidenciado, serviços como fornecimento de água filtrada e energia elétrica ocupam uma margem estatística de 96-99% de provimento. São números altos, mas não totalmente satisfatórios, visto que em 2019 e 2020, respectivamente, 135 e 120 escolas não possuíam fornecimento de água potável.

De Souza *et al.* (2016) nos chamam atenção para o fato de que existem representações sociais sobre o campo que o fazem ser enxergado como um espaço de atrasos, cujo qual não demanda tecnologias e/ou investimentos como fornecimento de água potável, energia elétrica, esgoto, entre outros. A crítica dos autores se estabelece, justamente, no contexto de descaso e precariedade que, falaciosamente, acaba justificando o cenário de nucleação das escolas do campo. Isto porque, como apontado por eles, as instâncias políticas substituem o interesse em aprimorar as melhorias nas escolas do campo pela contestável necessidade de reagrupar os alunos em escolas urbanas, localizadas em regiões distantes de suas culturas, moradias e realidades sociais.

Souza (2012) ressalta que a realidade dos estudantes do campo no que se refere ao processo de obtenção de água potável, por muitas vezes, está comprometido pela necessidade deles terem de caminhar distâncias longas para captarem água em barreiros¹² ou locais similares. Ao pensarmos no quanto isso pode comprometer o processo de escolarização dos alunos do campo, podemos recorrer a Araújo (2017) quando a autora confirma que a falta de estrutura mínima nas escolas do campo tem sido um dos grandes motivos da evasão escolar nas escolas do campo, bem como podemos ir ainda mais além e orientarmo-nos por Pinheiro (2007). Isto porque, a autora cita diretamente a falta de água potável nas escolas do campo como um problema factual para os processos de escolarização de seus alunos.

De Souza (2016), Pinheiro (2007) e Souza (2012) concordam quando apontam que a falta de energia elétrica nas escolas do campo também produz impedimentos para a qualidade do processo de escolarização dos alunos que estudam nas escolas do campo. Isto porque, sabemos que o advento da energia elétrica revolucionou a sociedade em diversos aspectos, proporcionando facilidade, comodidade e praticidade em várias áreas da vida humana. Entre os campos beneficiados estão os espaços escolares, nos quais a presença da eletricidade tem um papel transversal e impactante. Além de iluminar as salas de aula, a eletricidade permite que as escolas ofereçam serviços essenciais, especialmente nas regiões rurais. Um exemplo é o acesso à internet, que se torna viável graças à infraestrutura elétrica, possibilitando a integração de alunos e professores com o vasto universo de informações e recursos *online*. Essa conexão com o mundo virtual também facilita a compreensão e a utilização de tecnologias educacionais, capacitando tanto

¹² Barreiro é um pequeno reservatório de terra para armazenamento da água de chuva, o qual é utilizado por algumas populações para captação de água.

docentes quanto discentes a explorar novas possibilidades pedagógicas e enriquecer o processo de aprendizagem.

Ademais, a energia elétrica nas escolas do campo traz benefícios adicionais para a comunidade local. Com a infraestrutura elétrica estabelecida, as escolas podem se tornar espaços para desenvolvimento de outras iniciativas, de forma a abrigar diversas atividades, projetos e possibilidades para o campo social (DE SOUZA SEIXAS, 2018; PEREIRA, 2020; DE GOES PEREIRA, 2017). Por exemplo, espaços com acesso à eletricidade possibilitam a implementação de programas de capacitação profissional para os moradores da região, ampliando suas oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto relevante é o uso da energia elétrica para melhorar a infraestrutura das escolas rurais. Com recursos elétricos disponíveis, é possível aprimorar a iluminação, permitindo que as atividades educacionais sejam realizadas mesmo no período noturno, ampliando experiências e possibilidades de ensino. Além disso, a eletricidade também possibilita a utilização de equipamentos como computadores, projetores e impressoras, enriquecendo o ambiente de aprendizagem e promovendo uma educação mais interativa e dinâmica.

Aqui, fazemos menção a Ferraro (2008) quando o autor aponta que o Estado possui uma dívida gigantesca para com todos, nós, brasileiros, no que se refere à educação. O autor aponta que nossos impostos têm a função de custear todo o processo educacional e, em razão disso, deveríamos ter uma educação exemplar e que gozasse de notória qualidade. Ferraro (2008) cita o analfabetismo como um débito que os governantes têm conosco, no entanto, vamos além dos dizeres do autor e pensamos também em outras dívidas educacionais que o Estado tem conosco.

Estamos apresentando dados sobre questões estruturais mínimas, os quais - vergonhosamente - evidenciam que ainda existem escolas sem acesso a energia elétrica. Apesar de ser um número não tão expressivo, consideramos que a existência de cada sujeito é importante e indispensável! Por isso, é indignante pensarmos que pessoas semelhantes ao autor desta dissertação e a você que a lê estejam neste exato momento estudando no escuro ou, em casos mais atenuados, tendo de utilizarem a luz da lua ou de alguma fogueira para enxergarem a escrita de algum material didático.

Já dizia Ferraro (2008, p.15) “[...] acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola(rização)?” Pois bem, que seja também nosso papel lutar pela cobrança e efetivação do acesso e da permanência de todos na escola.

Ao falarmos sobre o acesso à informática, bem como o acesso à internet nas escolas do campo em Minas Gerais, verificamos que as possibilidades para a aproximação desta realidade tecnológica ainda são precárias e distantes. Conforme observado na última tabela, percebemos um número bastante alto de escolas sem acesso à internet e sem laboratórios de informática em seus espaços.

Schossler (2018, p.23) nos relembra que é papel do Estado produzir aproximações entre as tecnologias e as populações. De acordo com a pesquisadora, o governo deve se encarregar de combater a exclusão digital, não somente nos espaços urbanos, mas também nos espaços rurais.

A escola do campo precisa ser um instrumento de preparação do educando para a vida numa perspectiva de mundo globalizado, onde essa escola tenha a mesma qualidade de uma escola da cidade, porque o acesso a essa tecnologia proporciona ao indivíduo conhecimentos enriquecedores, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social, econômico e político.

A autora ainda nos permite entender que a tecnologia dentro das escolas do campo pode ser uma auxiliadora durante o processo de mediação pedagógica, possibilitando a oferta de uma educação diferenciada, atual e de qualidade. Em outro estudo, Schossler (2021) observou que determinados sujeitos que estão nas escolas do campo, como os educadores, por exemplo, não possuem grande familiaridade com computadores e com a internet. Tal gargalo pode ser evidenciado pela escassez de equipamentos desta natureza nas escolas. Isto porque, a não proximidade e a ausência do vínculo tecnológico com as escolas do campo causa, proporcionalmente, a dificuldade de compreensão, utilização e aceitação dos equipamentos tecnológicos por parte de sua comunidade escolar.

A presença de laboratórios de informática e de redes de internet nas escolas é uma necessidade com fins de saldar uma dívida simbólica existente com as populações do campo. Por anos, o campesinato foi taxado de atrasado, retrógrado e inferior, tendo seus direitos ao acesso às tecnologias estremecido e pouco valorizado. Assim sendo, a

presença de computadores nas escolas, bem como a possibilidade da oferta de internet nestes espaços significa um investimento não só educacional, mas também, social. Isto porque, trata-se da aproximação dos estudantes do campo com o mundo globalizado e suas demandas.

Nossa última tabela apresenta a localização em que a escola está situada. Isto é, ela evidencia quantas escolas estão localizadas em um território diferenciado (específico), de modo a representar quais são e quantas escolas estão nessas determinadas localidades.

Tabela 4 - Localização Diferenciada das escolas do campo em Minas Gerais

Ano	Localização Diferenciada	Assentamento	Terras Indígenas	Comunidade de Remanescente
2014	3 955	60	16	163
2015	3 678	82	17	146
2016	3 537	71	17	156
2017	3 386	63	17	162
2018	3 284	63	19	157
2019	2 997	69	19	169
2020	2 935	75	20	160

Ano	Área Sustentável	Unidade de Uso Sustentável
2014	13	3
2015	10	5
2016	9	3
2017	8	3
2018	6	3
2019	-	-
2020	-	-

Fonte: elaborado pelo autor com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

A tabela exposta em tela apresenta as informações relacionadas ao número de escolas localizadas em áreas diferenciadas, as quais foram catalogados no decorrer dos anos 2014 até 2020. Nela, podemos observar as colunas que descrevem a área específica em que as escolas estão, bem como a quantidade. Deve-se ressaltar que nas últimas duas colunas "Área Sustentável" e "Unidade de Uso Sustentável em Área Remanescente de Quilombos", nos anos 2019 e 2020 não há valores apresentados. Isto porque, houve uma ausência de dados nesta categoria na publicização dos microdados originários.

Por meio desta tabela, podemos verificar como estão dispostas as escolas do campo em Minas Gerais, a partir da localização específica em que se encontram. Lima *et al.* (2021) afirmam que considerar as localizações diferenciadas é necessário porque é

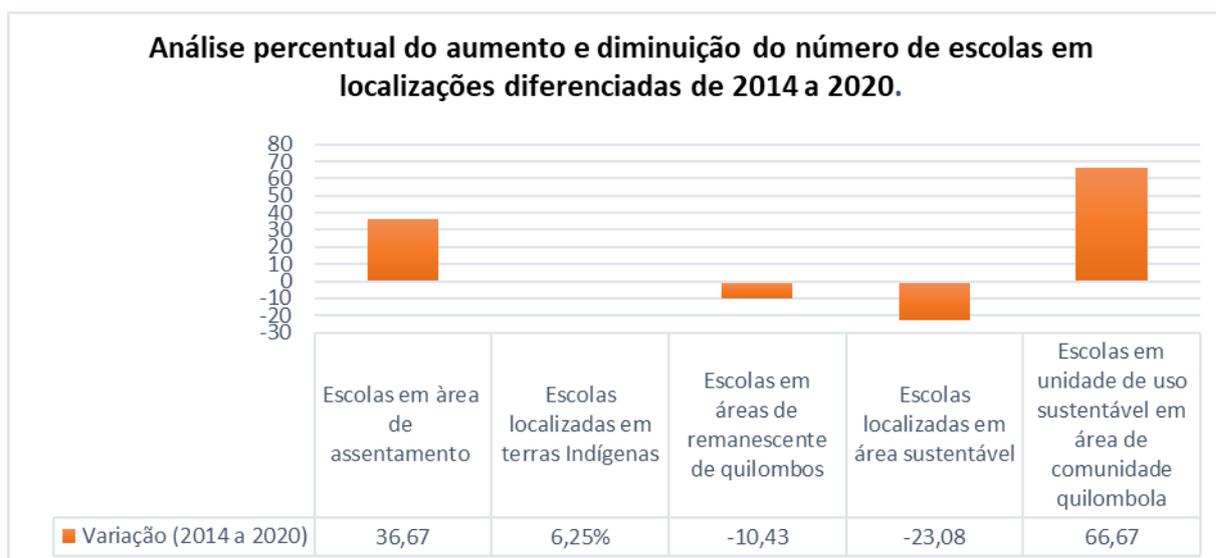
através delas que existe a combinação entre o acesso educacional e as demandas socio-culturais e territoriais dos estudantes que vivem em áreas específicas. Os autores apontam que a observação e o respeito à diversidade cultural desses povos são pontos primordiais para que a educação ofertada nesses territórios possa ser assegurada, bem como a perpetuação da existência destes sujeitos.

Lima *et al.* (2021) discorrem sobre o processo cultural que é estimulado a partir da valorização dos territórios e da vida que circula nos territórios situados em localizações diferenciadas. Os escritores defendem que a cultura e as tradições históricas precisam estar alinhadas ao que é ofertado nas escolas que estão presentes em localizações diferenciadas. Assim, indígenas, quilombolas, seringueiros, pescadores, camponeses, bem como outros povos tradicionais brasileiros têm assegurado em Lei (BRASIL, 2014) que a educação ofertada em seus territórios esteja alinhada às demandas históricas, tradicionais e culturais de seus povos.

Os estudantes com deficiência que estudam em escolas que estão em localizações específicas também devem ter respeitadas suas tradições e particularidades culturais, haja vista que eles também compõem a cena educacional de seu território. Caiado *et al.* (2016) apontou que existe uma tendência de que a área rural tenha maior prevalência de matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação do Campo. As áreas de assentamento, bem como áreas de remanescentes de quilombo aparecem em segundo e terceiro lugar, embora estejam infinitamente distantes do número de matrículas registradas em áreas rurais.

Em nossa pesquisa, verificamos a tendência de escolas em localizações diferenciadas ao longo dos anos analisados (2014 - 2020):

Gráfico 1 - Análise de variação do número de escolas em localizações diferenciadas de 2014 a 2020.



Fonte: elaborado pelo autor com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Este gráfico representa a análise de aumento e diminuição de cada localização diferenciada, tomando como base os valores de 2014 e verificando o quanto eles cresceram ou diminuíram em 2020. Isto é, ele objetivou evidenciar se o número de escolas em cada uma das localizações aumentou ou diminuiu ao serem observados os dados de 2014 e 2020. Observamos que o número de algumas escolas de localização diferenciada aumentou ao longo do íterim. Exemplo disso são as escolas localizadas em área de assentamento, escolas localizadas em terras indígenas e as escolas localizadas em área remanescente de quilombos. Já as escolas localizadas onde existem comunidades remanescentes de quilombos e as escolas que estão em áreas sustentáveis tiveram redução em seu número quantitativo.

Outra informação importante é sobre o número de escolas em localização diferenciada, ou seja, o número geral de escolas que estão referenciadas em algum dos territórios específicos citados na tabela e no gráfico. Entre os anos de 2014 e 2020 o número de escolas em localização diferenciada diminuiu. Cerca de 277 escolas foram fechadas, o que corresponde a uma variação negativa de -7%, isto é, há um indicativo estatístico da diminuição percentual de aproximadamente 7% no quantitativo de escolas nessas áreas específicas ao longo deste íterim.

Carvalho (2011) pesquisou a localização de escolas em áreas rurais e considerou o processo de nucleação das escolas do campo como um fator de influência à diminuição do número de escolas que estão em localização diferenciada. Tal processo, baseado

no fechamento de escolas do campo e transferência dos alunos para outras maiores acaba por cercear a cultura local e dismantelar as tradições, haja vista que irrompe com a proposta de oferecer uma educação alinhada à realidade de cada povo.

Trazendo Sá, Ribeiro e Vicente (2023) para essa discussão, ao analisarmos as localizações diferenciadas das escolas do campo, percebemos que alguns resultados apresentam determinadas discrepâncias ao longo dos anos. Em sua pesquisa, os autores observaram que nos anos de 2008, 2014 e 2020 (recorte temporal da investigação) o número de escolas mineiras localizadas em assentamentos diminuiu. Em contraste a isso, verificamos que o recorte de nossa pesquisa (2014 a 2020) constatou um aumento de 36,67 no número de escolas em áreas de assentamentos.

É possível que essa divergência de resultados esteja relacionada ao modo como ambas as investigações foram desenvolvidas. Aqui, estamos construindo uma discussão metodológica, isto é, nossos dados foram analisados anualmente, sem intervalos (2014/2015/2016/2017/2018/2019/2020). Já Sá, Ribeiro e Vicente (2023) utilizaram dados específicos de anos espaçados entre si (2008/2014/2020). A diferença das análises realizadas pode ter produzido resultados diferentes.

Outro apontamento que fazemos ao dialogarmos com Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) é o que se refere à pesquisa acerca de alunos indígenas com deficiência. No caso, eles apresentaram dados referentes às matrículas deste público no Brasil e nas regiões da nação, nós evidenciamos os dados sobre as escolas localizadas em áreas indígenas. Nesta perspectiva, encontramos nas duas pesquisas, uma tendência crescente sobre o número de matrículas de estudantes indígenas com deficiência e a quantidade de escolas localizadas em áreas indígenas. Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023) mostram que existiu um aumento significativo no número de matrículas de indígenas com deficiência ou TEA no Brasil, bem como na região Sudeste. Nossa pesquisa, apresentou o aumento de mais de 6% no número de escolas localizadas nas áreas em que estudam os sujeitos supracitados

No entanto, precisamos dizer que mesmo apresentando aumento no número de matrículas de indígenas na Educação Especial e na quantidade de escolas localizadas em territórios indígenas, ainda assim, precisamos resistir e buscar a efetivação das políticas públicas para essa população. Ao passo que verificamos resultados positivos acerca desta realidade, encontramos em Raupp *et al.* (2017) discussões que apontam a precarieda-

de da realidade de vida da população indígena, causada pelo enfraquecimento de políticas públicas para esses sujeitos.

Vemos, portanto, um aumento no número de escolas em regiões indígenas que ocorre com pouca estrutura e empobrecimento no que se refere às políticas públicas. Isto porque, a própria política que discute a Educação do Campo no estado mineiro, nomeada como Diretrizes da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais, publicada em 2015, não se apropria profundamente das discussões que envolvem essa população. Os únicos momentos no texto do documento que trazem a população indígena para o foco da discussão são os que tratam sobre os recursos para a alimentação destes sujeitos e sobre o fechamento de suas escolas. É de grande estranheza percebermos que dos poucos momentos de discussão sobre a realidade indígena em Minas Gerais, um deles é dedicado a explorar a temática da desativação de suas escolas. Isto é, por mais que existam dados evidenciando o crescimento do matrículas e de escolas em regiões indígenas, existe, em contraponto, a idealização de políticas públicas que são contra esses sujeitos.

Banco Matrículas:

Na esteira de nossas discussões, apresentamos agora as variáveis que representaram os microdados correspondentes à situação das matrículas dos estudantes com deficiência que estão matriculados nas escolas do campo em Minas Gerais. Reiteramos que os resultados obtidos a partir do tratamento dos dados são oriundos do INEP, apontados por meio dos Censos Escolares realizados nos anos de 2014 a 2020.

Nas duas próximas tabelas, apresentamos o resultado do cruzamento das variáveis “TP__COR_RAÇA”, a qual indica qual a identificação do aluno por meio de sua cor ou raça e “IN_NECCESSIDADE_ESPEC”, que afirma se o estudante possui ou não alguma necessidade educacional especial. Foram feitas duas tabelas, uma com o número total de alunos, isto é, com o número proveniente da quantidade de estudantes sem e com necessidades especiais e uma tabela somente com o número de estudantes com necessidades especiais, respectivamente:

Tabela 5 - Número total de estudantes da Educação do Campo em MG.

Cor-Raça	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não declarada	81.811	70.721	63.155	58.523	53.243	43.163	37.885

Branca	83.352	86.748	84.096	83.514	74.927	66.116	57.815
Preta	17.098	17.305	16.369	15.781	13.819	12.685	10.825
Parda	151.942	154.509	150.732	147.980	135.467	124.355	106.978
Amarela	1.185	1.143	1.035	903	806	706	564
Indígena	4.024	4.126	6.371	6.046	6.183	6.441	3.336

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Esta tabela apresentou os dados totais dos estudantes da Educação do Campo em Minas Gerais a partir da variável “cor/raça”. Nela, verificamos que existe uma tendência de diminuição em todas as classificações de cor/raça no ano de 2020. Isto pode ser explicado por Cardoso (2019) quando a autora afirma que a nucleação do campo acaba produzindo a diminuição no número de matrículas. Isto porque, como um dos vários motivos para essa realidade, citamos a dificuldade de acesso em razão das limitações causadas pelos problemas relacionados ao transporte dos estudantes, o que acaba os desestimulando a continuarem matriculados e frequentes.

Tabela 6 - Número total de estudantes da Educação Especial na Educação do Campo em MG.

Cor-Raça	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Não declarada	1.737	1.700	1.613	1.603	1.479	1.246	989
Branca	1.781	2.016	2.007	2.227	2.245	2.138	1.831
Preta	485	517	550	623	576	558	435
Parda	3.269	3.763	4.003	4.220	4.240	4.327	3.336
Amarela	35	27	26	29	30	30	25
Indígena	64	52	109	150	179	210	43

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Podemos tecer algumas observações acerca das tabelas supracitados. A princípio, deve-se notar que existe uma tendência decrescente no número de estudantes que não tiveram sua cor/raça declaradas. Marcelino *et al.* (2019) citam que em 2015 houve uma forte campanha, denominada como “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar”¹³, a qual teve como objetivo conscientizar gestores escolares e demais funcionários sobre a necessidade do preenchimento funcional deste quesito. Tal iniciativa pode ser

¹³ Campanha educacional a nível institucional realizada em 2015, cuja função baseava em incentivar gestores escolares e demais funcionários a alertarem pais/responsáveis a caracterizarem a raça-cor de seus filhos durante o ato da matrícula escolar.

entendida como uma responsável pela decrescente constância do número de estudantes que foram anualmente declarados como “não-declarados”.

Em relação a cor, observa-se que a categoria “pardo” possui consistente linearidade tanto nas classificações para alunos com necessidades especiais, quanto para alunos que não têm necessidades especiais. Marcelino et. al (2019) nos dão pistas sobre o motivo dessa categoria ter grande quantidade de registros. Os pesquisadores apontam que tal classificação ainda é um desafio quanto a sua fidedignidade de sentido e identificação racial. Para eles, o termo “pardo” acaba sendo compreendido por algumas pessoas como uma opção para representar uma cor/raça que esteja entre “branca” e “negra”. Sabemos que essa discussão possui uma série de nuances específicas, haja vista que sabemos que nossa população não teve acesso a um letramento racial crítico, isto é, não fomos educados para compreender criticamente sobre identificação, reconhecimento e autopercepção racial (FERREIRA, 2012).

Outro fator que deve ser levado em conta na observação e interpretação do quadro supracitado é sobre a cor/raça “pardo” possuir a maior quantidade de registro de estudantes com deficiência. Isto porque, uma vez mais, ao nos valermos do argumento da falta de critério para classificação racial para tonalidade de pele que esteja “entre” branco e negro, há uma grande possibilidade de um excesso de registros raciais de alunos com classificação parda. É importante ressaltarmos que, geneticamente, nosso povo brasileiro advém de um intenso processo de miscigenação, isto é, pessoas que não se sentem representadas pelas opções “branco” e “negro” costumam autodeclarar-se como pardas.

Dando continuidade à apresentação do resultado do tratamento dos microdados do banco de matrículas, exibimos os cruzamentos referentes às variáveis “TP_SEXO” e “IN_NECESSIDADE_ESPEC”, que demonstram o sexo de identificação do aluno e se ele é um aluno da Educação Especial, respectivamente.

Tabela 7 - ALUNOS E ALUNAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ano	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino	Alunos da Educação Especial	Alunas da Educação Especial
2014	174 356	157 685	4 701	2 670
2015	168 427	158 050	5 215	2 860
2016	161 131	152 319	5 368	2 940
2017	160 619	152 128	5 763	3 089
2018	142 327	133 369	5 709	3 040
2019	126 942	118 015	5 639	2 870
2020	108 502	101 084	4 463	2 196

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

No quadro supracitado, observamos em números a quantidade de alunos do sexo masculino e feminino que estão matriculados em escolas do campo em Minas Gerais. Nota-se que existem números totais (quantidade de alunos por sexo com ou sem necessidades especiais) bem como números específicos sobre a quantidade de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais que estão matriculados.

Estatisticamente, compreende-se que a quantidade de alunos e alunas sem necessidades especiais diminui ao longo dos anos observados. Isto é, ao subtrairmos o número de alunas e de alunos com necessidades educacionais do total de alunas e alunos encontramos como o resultado uma tendência que demonstra a diminuição gradual da quantidade de alunos e alunas sem necessidades especiais. Trazendo precisão em nossos apontamentos, a diminuição progressiva para o número de alunos sem necessidades especiais foi de aproximadamente 38% e 36% para o número de alunas.

Um dado importante que não pode ser desprezado é sobre a inversão na tendência do número de alunos e alunas com necessidades especiais. Em ambos os casos, de 2014 a 2017 havia uma perspectiva de aumento do número de alunos do sexo masculino e feminino que se enquadravam nesta condição. No entanto, de 2017 a 2020, verificou-se um declínio na tendência de crescimento deste número, isto é, houve uma redução de cerca de 25% da quantidade de alunos e de 24% da quantidade de alunas com necessidades educacionais especiais. Como pista para explicar tal situação, recorreremos à Chagas (2021) quando a autora elucida que a partir de 2018, data em que nosso país era governado pelo ex-presidente – golpista -, Michel Temer o censo escolar apresentou determinadas diminuições em seus números quantitativos. A autora apontou que essa situação afetou o número de matrículas e escolas, bem como explicou que isso pode indicar algum processo de exclusão durante o período.

Brero e Rondini (2022) apontam que casos de subnotificação no censo escolar podem acontecer e geralmente estão presentes nos resultados finais. Os autores chamam atenção para o ano de 2019, onde eles explicam um erro pontual na quantidade de alunos com altas habilidades/superdotação, o qual pode acabar afetando todo o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais. Rocha *et al.* (2022) corroboram com essa fala quando citam a subnotificação como um problema regular no processo de publicização dos resultados dos Censos Escolares.

Processando nossos resultados, apresentaremos agora informações oriundas do cruzamento das variáveis que correspondem o perfil (cor/raça) com variáveis que representam as deficiências dos estudantes da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais. Isto é, a próxima tabela será composta pelos resultados da combinação das seguintes variáveis: “TP_SEXO”, “IN_BAIXA_VISÃO” e “TP__COR_RAÇA”

Tabela 8 - Estudantes com baixa visão que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	293	319	345	346	330	336	266
Feminino	254	247	238	231	217	208	157
Total	547	566	583	577	547	544	423
Não declarada	144	126	107	91	91	93	65
Branca	143	146	152	162	160	163	141
Preta	28	25	38	31	20	15	12
Parda	225	263	278	285	266	264	204
Amarela	3	2	2	4	3	4	1
Indígena	4	4	6	4	7	5	0

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Ao analisarmos os resultados dispostos nas tabelas, verificamos que existe determinada predominância do sexo masculino com relação a quantidade de estudantes com baixa visão. Em todos os anos, o número é maior com relação à mesma comparação com o sexo feminino. Alguns estudos sugerem que isso é uma tendência linear (COUTO JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016; BRITO; VEITZMAN, 2000; BITTENCOURT; FONSECA, 2011).

Por conseguinte, apresentamos também os dados que se referem à deficiência cegueira:

Tabela 9 - Estudantes cegos que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	21	21	21	22	18	21	11
Feminino	18	19	16	19	18	17	14
Total	39	40	37	41	36	38	25
Não declarada	9	10	6	7	4	5	5
Branca	9	10	10	11	11	13	7
Preta	2	2	3	5	2	2	1
Parda	19	18	18	18	19	18	12

Amarela	0						
Indígena	0						

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

A partir da leitura das informações presentes na tabela, fazemos as seguintes considerações:

A princípio, com relação aos estudantes cegos (ambos os sexos), observou-se flutuações no número de estudantes com essa deficiência ao longo dos anos. Em 2017, houve um aumento no número de estudantes cegos do sexo masculino (22) em comparação com os anos anteriores. Existe uma tendência de diminuição a partir do ano de 2020. Analisando os gêneros, a partir dos dados informados sobre os alunos que são cegos, percebemos que, ao longo dos anos, o número de estudantes cegos do sexo masculino e do sexo feminino teve poucas alterações, não configurando, portanto, uma lógica de tendência específica de crescimento ou diminuição.

A seguir, apresentaremos a tabela com informações sobre os alunos com Surdo-Cegueira.

Tabela 10 - Estudantes com Surdo-Cegueira que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	-	-	1	-	-	2	-
Feminino	-	-	-	-	-	2	-
Total	-	-	1	-	-	4	-
Não declarada	-	-	-	-	-	-	-
Branca	-	-	-	-	-	-	-
Preta	-	-	-	-	-	-	-
Parda	-	-	1	-	-	4	-
Amarela	-	-	-	-	-	-	-
Indígena	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

É importante ressaltar que os traços (-) representam a falta de informações dispostas nos resultados apresentados pelo Censo Escolar ao longo dos anos. Santos, Diniz e Fernandes (2017) alertam que existe uma tendência de subnotificação em se tratando da condição de surdo-cegueira, a qual é sustentada principalmente pelo preconceito dos

familiares das pessoas com essa deficiência. Farias (2015) acentua que a falta de compreensão sobre o que é a surdo-cegueira, por parte de alguns profissionais da saúde e da educação, acaba por atrapalhar sua classificação nos censos escolares.

Ainda, apresentamos as tabelas que contêm as informações sobre o número de estudantes surdos.

Tabela 11 - Estudantes surdos que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	98	93	88	77	71	59	37
Feminino	88	69	66	52	47	35	22
Total	186	162	154	129	118	94	59
Não declarada	28	21	28	20	21	17	15
Branca	37	25	31	25	19	12	11
Preta	14	6	10	8	9	8	3
Parda	100	104	76	68	61	47	26
Amarela	1	0	2	2	2	2	2
Indígena	6	6	7	6	6	8	2

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Sobre as informações presentes nos quadros em tela, reconhecemos, por exemplo, por meio de Resende e Lacerda (2013) que os dados dos Censos Escolares referenciados sobre estudantes surdos precisam ser acompanhados. Isto porque, de acordo com as autoras, existem vários pontos que podem atrapalhar a fidedignidade dos números apresentados, como: falta de compreensão sobre a diferença entre um estudante surdo para um que tenha algum tipo de deficiência auditiva¹⁴ e pouco esclarecimento instrumental para sinalizar tal ponto durante o ato de preenchimento dessas informações.

Construindo inferências a partir de análises estatísticas, verificamos que o número total de estudantes surdos diminuiu ao longo dos anos, passando de 186 em 2014 para 59 em 2020. Tal diminuição pode indicar uma mudança na situação da educação para estudantes surdos no campo em MG. Gauquelin (2020) aponta que existe uma tendência de diminuição do número de matrículas de estudantes surdos nas classes comuns,

¹⁴ Embora possa haver uma associação direta entre a surdez e a deficiência auditiva, é necessário esclarecer que ambas as deficiências não são classificadas como sendo uma única deficiência. A diferença entre elas está no grau da perda auditiva. Enquanto a surdez se caracteriza pela total ausência da audição, a deficiência auditiva está relacionada a perdas leves ou moderadas da audição.

muito em razão do crescimento da quantidade de turmas e classes especiais, as quais acabam tendo uma maior aderência desses registros.

Continuando, apresentamos os dados que caracterizam o número de estudantes com Deficiência Auditiva. Seguindo a lógica de organização das informações, a seguir, apresentamos as variáveis correspondentes ao gênero, total e, em seguida, cor/raça dos estudantes.

Tabela 12 - Estudantes com deficiência auditiva que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	139	148	147	165	173	133	85
Feminino	90	89	99	105	90	88	59
Total	229	237	246	270	263	221	144
Não declarada	40	46	50	51	40	33	18
Branca	62	68	64	69	87	53	37
Preta	22	16	15	15	11	9	4
Parda	102	104	112	130	121	118	83
Amarela	3	1	1	1	1	1	1
Indígena	0	2	4	4	3	7	1

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Observam-se pontos importantes para a análise dos dados referenciados. A cor/raça parda apresenta o maior número de estudantes com deficiência auditiva em todos os anos. Não é possível consolidar uma tendência de crescimento ou diminuição estável para os números de estudantes com deficiência auditiva porque existe uma tendência de flutuação dos números anualmente.

Observamos uma tendência de flutuação no número total de estudantes com deficiência auditiva ao longo dos anos, começando com 229 em 2014 e chegando a 144 em 2020. Em termos de gênero, o número de estudantes com deficiência auditiva do sexo masculino tende a ser mais alto do que o número do sexo feminino em todos os anos. Quanto à cor/raça, vemos variações significativas nos números de estudantes com deficiência auditiva em diferentes grupos raciais.

Para extrair mais informações, fizemos o cálculo das variações percentuais entre os anos para cada categoria. Ele nos ajuda a identificar tendências temporais, de modo a

reconhecer o caminho de crescimento ou diminuição que os números têm trilhado ao longo dos anos.

Para as categorias masculino, feminino e total, as variações percentuais são negativas. Isso indica uma diminuição no número de estudantes com deficiência auditiva ao longo dos anos. Por exemplo, no caso masculino, houve uma diminuição de cerca de 38.85% no número de estudantes do sexo masculino com deficiência auditiva de 2014 a 2020.

A categoria "Não declarada" apresenta uma variação percentual negativa, indicando uma diminuição no número de estudantes que não declararam sua cor/raça ao longo dos anos.

As categorias branca e parda também mostram variações percentuais negativas, o que sugere uma diminuição no número de estudantes com deficiência auditiva nesses grupos raciais.

As categorias preta, amarela e indígena mostram variações percentuais negativas significativas. A categoria preta, por exemplo, teve uma diminuição de cerca de 81.82% no número de estudantes com deficiência auditiva de 2014 a 2020.

As outras variáveis analisadas são compostas pelo cruzamento dos resultados da combinação das seguintes variáveis: "TP_SEXO", "IN_TRANSTORNO_DI:" e "TP__COR_RAÇA". Essas variáveis representam o perfil dos alunos com Transtorno desintegrativo da infância, a partir do sexo e da cor/raça que estão classificados.

Tabela 13 - Estudantes com Transtorno Desintegrativo da Infância que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	222	244	240	252	235	-	-
Feminino	108	111	116	123	129	-	-
Total	330	355	356	375	364		
Não declarada	89	82	48	64	53	-	-
Branca	65	67	68	66	57	-	-
Preta	30	27	33	27	22	-	-
Parda	137	175	200	216	225	-	-
Amarela	2	0	0	0	0	-	-
Indígena	7	4	7	2	7	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Algumas informações importantes que devem ser levadas em conta sobre as duas tabelas são: os anos de 2019 e 2020 não apresentam dados porque nos Censos Escolares desses respectivos anos, as variáveis “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett” e “Transtorno Desintegrativo da Infância” foram alocados dentro de um único diagnóstico, a saber, Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal ocorrência se deu porque a coleta censitária desse período seguiu o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais DSM-5, o qual categorizou tais transtornos dentro desse único transtorno (BOZA *et al.*, 2022).

A maioria das categorias, incluindo sexo masculino, feminino, total e diferentes categorias de cor/raça, apresentou crescimento nos números de estudantes com Transtorno Desintegrativo da Infância até 2017. Em 2018, houve uma queda significativa nos números de estudantes em várias categorias, incluindo sexo masculino, feminino e total. Essa queda foi notável após anos de crescimento.

A seguir, detalharemos o mesmo processo, desta vez, com a variável “IN_SINDROME_RETT”, a qual representa a Síndrome de Rett.

Tabela 14 - Estudantes com Síndrome de Rett que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	0	4	7	11	7	-	-
Feminino	5	4	9	14	16	-	-
Total	5	8	16	25	23		
Não declarada	1	1	0	5	3	-	-
Branca	3	3	7	8	7	-	-
Preta	0	0	3	4	2	-	-
Parda	1	4	6	8	11	-	-
Amarela	0	0	0	0	0	-	-
Indígena	0	0	0	0	0	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Pode-se observar a partir da análise da última tabela que o número de estudantes com a Síndrome de Rett aumentou ao longo dos anos. Sobre as categorias "Branca", "Preta", "Parda", "Amarela" e "Indígena", não foi observado um padrão claro de aumento ou diminuição durante os anos avaliados, exceto pelo número de alunos com Síndrome de Rett na categoria "Branca", a qual teve um aumento discreto entre 2014 e 2017. Os anos de 2019 e 2020 não tiveram suas informações disponibilizadas em razão da

supressão dessa variável nos censos correspondentes a esses períodos (BOZA *et al.*, 2022).

Dando continuidade, apresentamos as mesmas variáveis (TP_SEXO e TP__COR_RAÇA) em cruzamento com a variável “IN_AUTISMO”, cuja qual apresenta a quantidade de estudantes com e sem TEA.

Tabela 15 - Estudantes com Autismo que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	121	182	255	354	457	650	642
Feminino	32	58	89	128	158	199	184
Total	153	240	344	482	615	849	826
Não declarada	34	53	64	81	95	123	121
Branca	54	73	125	185	243	336	332
Preta	5	10	20	28	39	40	46
Parda	58	102	130	178	220	348	323
Amarela	2	2	2	0	1	0	2
Indígena	0	0	3	10	17	2	2

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Houve um crescimento significativo no total de estudantes com autismo ao longo dos anos. O número de estudantes do sexo masculino com autismo foi consistentemente maior do que o número de estudantes do sexo feminino. Essa diferença manteve-se constante ao longo dos anos. O número total aumentou consistentemente de 2014 a 2020. A categoria "Branca" teve os números mais altos de estudantes com autismo em todos os anos.

Aqui, levantamos uma reflexão importante acerca deste último dado, uma vez que não existem conclusões científicas que comprovem maior incidência do Transtorno de Espectro Autista em pessoas brancas. No entanto, essa é uma questão que envolve o diagnóstico e o acesso aos serviços de intervenção e tratamento de pessoas com autismo. Por questões socioeconômicas, sujeitos que não são brancos podem enfrentar mais dificuldade para acessarem serviços de saúde mental, sejam públicos ou particulares, o que acaba interferindo na quantidade de diagnósticos de pessoas de cor/raça diferente da cor/raça branca. Isto porque, socialmente, sujeitos brancos tendem a ter mais facilidade de acesso à diagnósticos em saúde mental (GARCIA; LUCAS, 2022; FERNANDES, SILVA; SILVEIRA, 2022).

Em síntese, entende-se que o padrão geral é de crescimento constante nos números de estudantes com autismo, tanto por gênero quanto por categorias de cor/raça.

Entretanto, Lima e Laplane (2016) nos levam a entender que os dados correspondentes aos alunos com autismo são complexos porque não representam na íntegra a realidade destes alunos. Isto porque, segundo as autoras, estudantes com autismo geralmente possuem grandes taxas de evasão escolar, baixa frequência em atendimentos educacionais especializados e pouca representatividade no que se refere à ocupação dos espaços educacionais.

Apresentamos também a tabela com os dados referentes aos alunos com altas habilidade/ superdotação:

Tabela 16 - Estudantes com Superdotação que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	8	10	24	31	34	32	23
Feminino	7	2	11	14	16	17	15
Total	15	12	35	45	50	49	38
Não declarada	7	4	7	6	8	6	7
Branca	3	5	10	15	13	12	11
Preta	0	0	2	4	5	5	2
Parda	5	3	14	20	20	25	17
Amarela	0	0	0	0	2	1	1
Indígena	0	0	2	0	2	0	0

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Observando a tabela acima, podemos tecer as seguintes análises:

Houve uma variação nos números de alunos com superdotação ao longo dos anos, com aumentos e diminuições em ambos os sexos. Observa-se que no sexo masculino, o número de alunos com superdotação aumentou de 8 em 2014 para 34 em 2018, mas caiu para 23 em 2020, enquanto no sexo feminino, o número de alunos com superdotação aumentou de 7 em 2014 para 17 em 2019, porém, em seguida, caiu para 15 em 2020.

Em se tratando de Cor/Raça, a categoria "Não Declarada" apresentou oscilações, com 7 alunos em 2014 e 6 em 2017, mas voltando a 7 em 2020. As categorias "Preta" e "Amarela" tiveram poucos alunos com superdotação nos anos verificados, sendo a "Pre-

ta" a única que apresentou um aumento de 2 alunos em 2016 para 5 em 2019. A categoria "Branca" manteve um número relativamente estável de alunos com superdotação durante os anos.

Mesmo com dados que – aparentemente - nos levam a pensar que existe uma determinada lógica com relação aos números de estudantes com superdotação, Pérez e Freitas (2011) nos chamam atenção para pensarmos a fragilidade das informações presentes na categoria “superdotação” no Censo Escolar. Para as autoras, os dados referentes aos alunos com superdotação enfrentam um processo de precarização e invisibilização. De Faveri e Heinzle (2019) corroboram essa discussão quando afirmam que a dificuldade com os termos e a compreensão exata do que se trata a Superdotação tem causado subnotificações quanto ao número de alunos.

Em seguimento, trazemos o resultado do cruzamento das variáveis que representam o número de estudantes com gênero de identificação e cor/raça de cada um deles.

Tabela 17 - Estudantes com Deficiência Física que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	443	452	476	517	484	480	366
Feminino	385	354	356	389	393	399	300
Total	828	806	832	906	877	879	666
Não declarada	195	184	194	192	164	148	106
Branca	189	193	191	214	226	213	196
Preta	56	47	47	46	47	55	30
Parda	386	375	390	441	425	441	325
Amarela	1	3	3	3	2	1	2
Indígena	1	4	7	10	13	21	7

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Com base nos resultados acima, percebe-se que o número total de alunos com deficiência física apresenta uma tendência de diminuição ao longo dos anos. Verificou-se que a quantidade de alunos masculinos é maior que a quantidade de estudantes femininos. Além disso, é possível entender que os estudantes que estão nas categorias Branca, Preta, e Amarela têm números consideravelmente menores em comparação com a raça Parda.

A cor/raça Indígena também teve uma representação menor. Essa pequena representação pode estar ligada à possível subnotificação de pessoas com deficiência físi-

ca que estudam e vivem em áreas indígenas. Isto porque, as atuais condições educacionais para esses sujeitos têm estado cada vez mais precárias e fragilizadas, como apontam De Sá e Cia (2015) e Mattoso (2016). As pesquisadoras sugerem os grandes desafios de acesso e permanência enfrentados pelo aluno indígena com deficiência física, como enfraquecimento das políticas públicas de Educação Especial na Educação Indígena, precariedade no atendimento educacional especializado e falta de professores com formação específica para essa área.

Na esteira de nossa discussão, apresentamos os dados referentes aos alunos com e sem deficiência múltipla:

Tabela 18 - Estudantes com Deficiência Múltipla que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	269	325	333	374	373	398	277
Feminino	247	241	259	287	303	298	209
Total	516	566	592	661	676	696	486
Não declarada	127	165	164	164	153	142	90
Branca	98	99	108	130	166	147	129
Preta	39	34	37	32	35	37	23
Parda	249	264	277	321	303	351	240
Amarela	2	2	2	4	3	2	1
Indígena	1	2	4	10	16	17	3

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Nota-se que de forma direta, tanto para o gênero masculino quanto para o gênero feminino, houve crescimento no número de alunos com deficiência múltipla ao longo dos anos, de 2014 a 2020, bem como a quantidade total de alunos com deficiência múltipla (masculino + feminino) parece seguir uma tendência de crescimento contínuo.

Houve um crescimento gradual no total de estudantes com deficiência múltipla de 2014 a 2017, seguido por uma estabilização e uma diminuição em 2020. A categoria "Parda" teve os números mais altos de estudantes com deficiência múltipla em todos os anos, seguida pela categoria "Branca". A categoria "Não Declarada" teve um número significativo de estudantes com deficiência múltipla nos primeiros anos, mas apresentou uma diminuição gradual até 2020.

A última tabela que fecha o tratamento das variáveis cruzadas sobre gênero, cor/raça e o tipo de Transtorno/Deficiência é a que apresenta tais informações para a Deficiência Intelectual. Vejamos:

Tabela 19 - Estudantes com Deficiência Intelectual que estudam no campo em MG segundo o sexo e a cor/raça.

Ano/ Variável	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Masculino	3 767	4 252	4 293	4 597	4 545	4 595	3 536
Feminino	2 014	2 249	2 326	2 451	2 419	2 316	1 753
Total	5 781	6 501	6 619	7 048	6 964	6 911	5 289
Não declarada	1 379	1 403	1 327	1 304	1 202	1 004	780
Branca	1 349	1 570	1 517	1 688	1 685	1 590	1 316
Preta	391	437	443	520	487	477	376
Parda	2 586	3 030	3 225	3 381	3 408	3 629	2 763
Amarela	27	22	20	23	23	23	17
Indígena	49	39	87	132	159	188	37

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014 a 2020).

Como evidenciado na tabela que representa o número de estudantes com deficiência intelectual nas escolas do campo em Minas Gerais, é perceptível que existem números bastante maiores em comparação com os outros alunos que também compõem a Educação Especial. Muito em razão disso, voltamos nosso olhar para o que é discutido por Caiado, Baptista e Jesus (2017) quando os autores ressaltam que já são tempos de menos invisibilização de estudantes com deficiência intelectual. Isto porque, eles evidenciam por meio de sua pesquisa que existem diversos alunos com essa condição em áreas rurais, os quais não experienciam uma realidade de inclusão educacional no lócus escolar. Caiado, Baptista e Jesus (2017) apontam que pela quantidade de alunos com matrículas registradas, as políticas de inclusão deveriam estar muito mais fortalecidas, aprimoradas e, sobretudo, em pauta para discussão. É certo que os números evidenciam a presença destes alunos nas escolas do campo, no entanto, a quantidade de matrículas isoladamente não assegura que haja interesse público para tornar a inclusão destes estudantes uma realidade.

Bueno e Santos (2021) discutiram as correlações entre gênero/raça e a Deficiência Intelectual. A dupla de autores elucida que existem barreiras impostas sobre pessoas com essa deficiência, as quais ultrapassam os diagnósticos e se encontram com questões raciais e os papéis de gênero. Em seus estudos, é detalhado que a mulher negra com deficiência intelectual é a figura mais estigmatizada e tratada com preconceitos nos contextos da sociedade. Embora nossos dados evidenciem que existe um número menor de mulheres com essa deficiência em comparação aos homens, já podemos pensar o quanto pessoas do sexo feminino, em especial, negras poderão enfrentar maiores dificuldades e

limitações na sociedade e nas escolas (do campo). Isto porque, como apontou Saviani (2018) a escola reflete a sociedade.

Nozu, Da Silva e Dos Santos (2018) adensam essa discussão ao discutirem acerca das matrículas dos alunos com deficiência intelectual (DI), confirmando que entre os transtornos e deficiências, a DI tem o maior registro de matrículas a nível nacional. Contudo, Nozu (2017) nos leva a pensar acerca da possível indução de suspeitas errôneas acerca dos diagnósticos de Deficiência Intelectual no campo, justamente, em razão da diversidade presente nos modelos socioculturais experienciados pelos sujeitos que vivem e estudam nessas áreas.

Ao todo, infere-se, a partir de uma análise que coloque todas as deficiências/transtornos em observação que:

Há um leve aumento no número de estudantes com baixa visão ao longo dos anos, tanto no sexo masculino quanto feminino. No entanto, em relação à cor/raça, não há uma tendência clara, uma vez que os números flutuam ao longo dos anos. Os dados que apresentam os alunos cegos possuem grande flutuação, impedindo, portanto, de fixarmos uma tendência de crescimento. No entanto, ao subtrairmos o número final de estudantes cegos em 2020 pelo número inicial de alunos com essa deficiência em 2014, encontramos um resultado negativo de - 28, o qual ao ser dividido por 7 (número correspondente ao total de anos analisados), chegamos ao resultado de que, em média, houve uma redução de 4 alunos cegos a cada ano, de 2014 a 2020.

O número de estudantes com surdo-cegueira é bastante reduzido, impossibilitando que haja, inclusive, análises precisas com relação à cor/raça e o gênero. Os números de alunos surdos e de alunos com deficiência auditiva apresentam determinada constância. Em relação à cor/raça, a maioria dos estudantes com surdez ou deficiência auditiva é de cor/raça branca ou parda. Os dados que representam os alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância não apresentam tendências de crescimento ou diminuição, uma vez que, dentro do período analisado, os números oscilam para mais e para menos com certa frequência. O número de estudantes com Síndrome de Rett é baixo, mas observa-se um aumento nos números nos anos posteriores a 2015. Observa-se que os dados dos anos de 2019 e 2020 não foram citados, dado que eles foram suprimidos dos Censos Escolares destes anos.

Os dados que representam os estudantes com autismo apontam que existem mais matrículas de alunos do sexo masculino do que do sexo feminino neste transtorno. É perceptível que existe uma tendência de crescimento constante em todas as variáveis, ano após ano. O número de estudantes com superdotação é relativamente baixo, mas parece haver um aumento ao longo dos anos, especialmente no sexo masculino. Para as análises sobre os estudantes com deficiência física, verificamos que não há uma tendência clara. Os números parecem flutuar ao longo dos anos. O sexo masculino parece ter uma incidência um pouco maior de alunos.

Os dados que evidenciam a quantidade de alunos e alunas com Deficiência Múltipla apresentam grande inconstância e várias quebras nos padrões de crescimento ou diminuição. Sendo assim, eles não nos permitem desenvolver análises específicas. A maioria das variáveis apresenta um número elevado em se comparando a outras deficiências ou transtornos.

Após expor todos os resultados relativos ao perfil (gênero e cor/raça) dos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas do campo de Minas Gerais, apresentaremos os resultados das mesmas variáveis que correspondem às condições avaliadas, agora, desta vez, em cruzamento com as modalidades Educação Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante e Classes Especiais¹⁵.

Apresentaremos os resultados sobre os alunos da Educação Especial em Minas Gerais em comparação às modalidades de ensino.

Tabela 20 - Estudantes com Autismo que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.¹⁶

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais ¹⁷
2014	116	0	6	11
2015	175	0	9	14
2016	240	0	11	17
2017	348	1	11	16
2018	462	6	7	13

¹⁵ Turmas escolares compostas exclusivamente por alunos com deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

¹⁶ O leitor deve observar que os resultados apresentados nessa e nas demais tabelas das modalidades de ensino apresentam determinada variação em comparação com os resultados apresentados nas tabelas de matrículas. Isso aconteceu em razão de um fenômeno que pode ocorrer ao utilizarmos o *software SPSS*, o qual é denominado “missing”. Refere-se a dados ausentes ou faltantes em um conjunto de microdados, os quais impactaram na análise de várias maneiras, a saber, reduzindo o tamanho das amostras, enviesando alguns resultados e principalmente impactando nas estatísticas descritivas.

¹⁷ Os Censos Escolares entendem essa variável como sendo escola especial ou presença de pelo menos uma classe especial nas escolas

2019	673	13	10	15
2020	704	16	7	14

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Observa-se uma tendência de crescimento no número de alunos com autismo no ensino regular ao longo dos anos, de 2014 a 2020. Há um aumento significativo no número de alunos com autismo no ensino profissionalizante nos anos de 2018 a 2020. Na EJA, há flutuações no número de alunos com autismo ao longo dos anos. Em classes especiais, observa-se um crescimento consistente no número total de alunos com autismo até o ano de 2016, após, verificamos flutuação nos números.

Encontramos uma contradição com relação ao que foi discutido por Gomes e Mendes (2010) quando as autoras apontam a diminuição do número de matrículas de alunos com autismo nas escolas ou classes especiais. Em nossa pesquisa, encontramos flutuações que representam não especificamente diminuições das matrículas, mas sim, inconstância nos números.

Prosseguindo em nossos resultados, apresentamos os dados referentes aos alunos com deficiência auditiva:

Tabela 21 - Estudantes com Deficiência Auditiva que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	116	0	6	11
2015	175	0	9	14
2016	240	0	11	17
2017	177	6	10	8
2018	172	10	11	8
2019	162	7	9	8
2020	130	12	3	3

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Ao analisarmos os resultados, verificamos que:

Os dados fornecidos revelam padrões interessantes nas matrículas ao longo dos anos para diferentes categorias educacionais. No que se refere ao Ensino Regular, observa-se uma tendência de queda constante a partir de 2016, culminando em uma diminuição significativa em 2020.

Quanto ao Ensino Profissionalizante, os números disponíveis a partir de 2017 mostram um aumento até 2018, seguido por uma leve queda em 2019 e uma redução mais significativa em 2020.

Os dados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exibem variações ao longo do período, com um pico em 2017 e uma queda em 2020. Essa categoria parece ser mais suscetível a flutuações ano a ano.

No que diz respeito às Classes Especiais, há uma tendência geral de redução nas matrículas, especialmente acentuada a partir de 2019 e mais pronunciada em 2020.

O ano de 2020 emerge como um ponto focal, com quedas expressivas em várias categorias. Estas variações podem ser reflexo dos impactos da pandemia de COVID-19, que afetou profundamente a educação em nível global. Em resumo, a análise destes dados indica dinâmicas distintas em diferentes áreas educacionais, com mudanças que podem ser influenciadas por eventos específicos de cada ano.

Agora, mostraremos os resultados para surdo-cegueira:

Tabela 22 - Estudantes com Surdo-Cegueira que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	-	-	-	-
2015	-	-	-	-
2016	1	-	-	-
2017	-	-	-	-
2018	-	-	-	-
2019	2	-	-	-
2020	-	-	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Embora existam estudantes com surdo-cegueira do sexo masculino e do sexo feminino matriculados como mostrado na Tabela 10, em nossos resultados, observamos que os números encontrados a partir dos dados do Censo Escolar é menor quando tabelados na variável “modalidade de ensino”. É possível que esse seja um erro na postagem dos dados, uma vez que encontramos em Ribeiro (1991) e em De Oliveira *et al* (2023) pontos que robustecem essa suspeita. Isto porque, os pesquisadores discorrem sobre a possibilidade de existirem erros, falhas e inconstâncias na publicização e na construção dos dados dos Censos Escolares.

Em alinhamento a nossa proposta, apresentaremos os dados referentes ao Transtorno Desintegrativo da Infância.

Tabela 23 - Estudantes com Transtorno Desintegrativo da Infância que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	239	1	6	4
2015	255	3	6	6
2016	250	2	5	6
2017	250	0	6	7
2018	269	4	5	5
2019	-	-	-	-
2020	-	-	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Percebe-se que os números correspondentes aos alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância matriculados no Ensino Regular e Profissionalizante não apresentam uma tendência específica que nos permita avaliar crescimento e diminuição, haja vista que os números flutuam precisamente. No que se refere às matrículas da EJA e das Classes Especiais, há uma possibilidade de tendência. Isto porque, na EJA, em média, há uma variação mínima de 1 aluno e nas classes especiais de 2 alunos.

Prosseguindo, apresentamos os dados referentes aos alunos com Síndrome de Rett:

Tabela 24 - Estudantes com Síndrome de Rett que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	3	0	2	1
2015	6	0	2	1
2016	10	0	2	1
2017	16	0	1	1
2018	17	0	0	1
2019	-	-	-	-
2020	-	-	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

No geral, existem poucos alunos com Síndrome de Rett matriculados em todas as modalidades supramencionadas. Chama nossa atenção o fato de não existirem matrículas destes estudantes no ensino profissionalizante. Das poucas informações que podem ser aproveitadas dos dados extraídos, confirma-se o que é dito por Mercadante, Van Der Gaag e Schwartzman (2006) quando os pesquisadores afirmam que tal síndrome tem maior predominância sobre o gênero feminino. Convergimos nossos resultados com os achados da pesquisa de Magalhaes (2021) e percebemos que, como dito pela autora, o número de alunos com Síndrome de Rett que frequentam a escola é bastante

baixo. A justificativa encontrada por ela é que alguns pais optam por não matricular seus filhos e em outros casos, o agravamento dos sintomas acaba sendo um dificultador para a permanência destes na escola.

Os próximos resultados que serão apresentados descreverão a situação de matrícula de alunos com Superdotação em cada uma das modalidades que estão sendo referenciadas.

Tabela 25 - Estudantes com Superdotação que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	14	0	0	0
2015	12	0	0	0
2016	24	0	2	0
2017	29	3	0	0
2018	34	2	0	0
2019	41	4	0	0
2020	37	4	0	0

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Os dados apontam que existe um número baixo de matrículas de alunos com Superdotação nas escolas do campo em Minas Gerais. Em classes especiais, não há registros de matrículas, bem como na EJA, cuja única incidência de matrícula se deu em 2016. O ensino regular apresenta uma maior quantidade de estudantes, porém sem possibilidades de tendências de crescimento ou diminuição, haja vista que os números fluíram constantemente.

A seguir, estão os dados sobre Deficiência Múltipla:

Tabela 26 - Estudantes com Deficiência Múltipla que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	361	0	40	56
2015	390	4	63	79
2016	391	4	71	83
2017	437	4	72	87
2018	470	9	0	71
2019	500	7	26	55
2020	421	1	26	37

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Em observação, ao que foi apresentado acima, podemos tirar as seguintes conclusões: Todas as modalidades de ensino apresentam variações no número de alunos com Deficiência Múltipla ao longo dos anos. No Ensino Regular, houve um aumento gradual no número de alunos com Deficiência Múltipla, com exceção de uma pequena queda em 2020. Nas Classes Especiais e no EJA, observa-se um aumento nos números até 2017, seguido de uma diminuição nos anos subsequentes. No Ensino Profissionalizante, a quantidade de alunos com Deficiência Múltipla tem se mantido relativamente pequena, com variações menores ao longo dos anos.

Em continuidade as nossas análises, realizamos o mesmo processo, desta vez com a Deficiência Intelectual.

Tabela 27 - Estudantes com Deficiência Intelectual que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	3.854	4	232	375
2015	4.251	12	400	545
2016	4.262	19	418	562
2017	4.550	29	406	556
2018	4.789	52	370	527
2019	4.908	42	328	457
2020	4.414	50	203	345

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Observamos que, ao longo dos anos, todas as modalidades de ensino apresentaram variações nos números de alunos com Deficiência Intelectual. O Ensino Regular é a modalidade que possui o maior número absoluto de alunos com Deficiência Intelectual em todos os anos. As Classes Especiais configuram-se como a segunda modalidade com maior número de alunos com Deficiência Intelectual, com valores mais próximos aos do Ensino Regular. Cunha e Rossato (2015) e Lopes e Marquezine (2012) apresentam contribuições que consolidam tal afirmação ao apontarem que ainda existe grande incidência de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual nas classes e escolas especiais. Isto porque a educação desses alunos ainda é um desafio para a escola regular (LOPES ; MARQUEZINE, 2012).

Imbuídos das discussões que podem surgir a partir do dado citado no último parágrafo, recorreremos a Patto (2000) para pensarmos o fracasso escolar como uma das nuances deste debate. A autora explica que existe uma tendência social de compreen-

dermos a inteligência humana como fator basilar para o aprendizado nos mais variados contextos e espaços, incluindo a escola, por exemplo. A autora elucida também que, no Brasil de 1918, época em que essas discussões efervesciam, a Medicina brasileira cristalizava, por meio dos testes psicológicos europeus, a falaciosa ideia de que o sucesso social estava atrelado à capacidade cognitiva e aos quocientes de inteligência. No entanto, Patto (2000) aponta que a ideologia que sustenta essa forma de representarmos a inteligência está intrinsicamente associada a pressupostos racistas e elitistas, os quais afastam e inferiorizam determinados grupos e sujeitos.

Patto (2000) aponta que o Brasil viveu por muito tempo -podemos dizer que até hoje- afundado em influências europeias que destacavam e apontavam a supremacia branca na sociedade. Ela cita que deste processo de colonização, inclusive intelectual, teorias racistas foram surgindo e se consolidando, as quais inferiorizavam qualquer raça que fosse diferente da raça branca. Desta forma, os alicerces epistemológicos que sustentavam as teorias da aprendizagem também se apropriaram desta concepção racista, isto é, de geração em geração, a sociedade foi absorvendo e propagando a ideia de que o processo de aprendizagem depende também de fatores raciais (PATTO, 2000).

Observando nossos dados, verificamos que somente no Ensino Regular, existem mais de trinta mil matrículas de alunos com deficiência intelectual, isto é, baseados na crítica de Patto (2000) acerca da compreensão social da inteligência como fator para a aprendizagem e, conseqüentemente, como objeto primordial para a ascensão social, o que podemos pensar dos estudantes com esta condição? Se utilizamos uma métrica ainda mais aprofundada e acrescentamos a essa discussão o fator racial, qual a reflexão que devemos fazer acerca dos estudantes com deficiência intelectual? Para responder a essas perguntas, recorreremos a Santos (2012) quando a autora explica que é possível que sujeitos com deficiência intelectual alcancem bons resultados no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Santos (2012) aponta que práticas de ensino específicas e a observação das potencialidades dos estudantes com essa condição podem nutrir bons frutos para a aprendizagem. A autora elucida a importância do atendimento educacional especializado (AEE) como recurso fundamental e paralelo para a potencialização da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Portanto, ainda que existam teorias e perspectivas que busquem colocar barreiras e aumentar os distanciamentos entre alunos com de-

ficiência intelectual e os que não possuem essa condição, devemos nos amparar nas possibilidades de êxito que estão embarcadas neste contexto.

Os dados sobre alunos com Baixa Visão que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Tabela 28 - Estudantes com Baixa Visão que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	424	5	6	6
2015	439	10	7	6
2016	435	18	4	5
2017	428	21	10	6
2018	426	17	5	7
2019	429	24	8	7
2020	385	24	3	4

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

A partir dos dados, inferimos que:

No Ensino Regular, há uma tendência de leve aumento nos números de alunos com baixa visão ao longo dos anos, com exceção do ano de 2020, que registrou uma redução. No tocante aos números de matrículas das demais modalidades não existe uma tendência, haja vista que existe uma oscilação muito clara em todas elas.

Os dados que correspondem a quantidade de alunos cegos matriculados nas diferentes modalidades, bem como a quantidade de estudantes com essa deficiência estão dispostos abaixo:

Tabela 29 - Estudantes Cegos que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	29	0	2	3
2015	28	1	3	1
2016	25	1	3	1
2017	29	1	3	1
2018	27	0	2	0
2019	30	3	0	0
2020	23	4	0	0

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Estatisticamente, observamos que a média do número de alunos cegos na modalidade de Ensino Regular é 27 e no Ensino Profissionalizante é 1. Na EJA, a média de alunos também é 1 e nas classes especiais é menos do que 1 (0,86). Diante disso, podemos pensar a dificuldade de permanência do aluno com essa condição em contextos que sejam diferentes do ensino regular. Esses estudantes não estão presentes na EJA ou no Ensino Profissionalizante? Ou seria a falta de inclusão nesses espaços o problema para sua matrícula e permanência? Essa é uma questão que nos captura aqui, haja vista que os dados não nos permitem avançar para respostas possíveis acerca dessas incógnitas.

Em sequência, apresentamos os dados referentes aos alunos surdos matriculados nas escolas do campo em Minas Gerais:

Tabela 30 - Estudantes Surdos que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	129	2	5	0
2015	113	4	3	2
2016	105	4	5	4
2017	87	7	5	4
2018	80	6	5	4
2019	65	7	4	5
2020	53	3	1	2

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Ao passo que notamos uma diminuição específica no número de matrículas de alunos surdos no ensino regular, notamos um aumento não proporcional - mas existente - nas matrículas de alunos que estão em classes especiais. Na EJA e no Ensino Profissionalizante, notamos uma constância de crescimento pequena nas matrículas.

Sobre a Deficiência Física, apresentamos os seguintes dados:

Tabela 31 - Estudantes com Deficiência Física que estudam nas escolas do campo em MG segundo a modalidade de ensino.

Ano/Variável	Ensino Regular	Ensino Profissionalizante	EJA	Classes Especiais
2014	609	2	41	54
2015	595	8	58	70
2016	598	22	64	72
2017	26	26	26	79
2018	664	25	46	68
2019	675	17	38	51
2020	582	18	24	39

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Nos chamou atenção, a grande discrepância entre os números de estudantes com deficiência física do sexo masculino e feminino em comparação ao número de estudantes nessa mesma condição nas modalidades de ensino. Claramente, existem erros nos dados que apontam a quantidade de alunos com deficiência física nas escolas do campo em Minas Gerais, haja vista que em comparação aos mesmos dados, desta vez, em comparação com as modalidades de ensino, observamos um número bastante menor. No entanto, comentando ainda sobre esses resultados, inferimos que o número de alunos com deficiência física prevalece superior na modalidade Regular em comparação a todas as outras.

Em conformidade ao que estamos construindo nessa pesquisa, neste momento, apresentaremos os dados referentes ao número de matrículas de alunos por deficiência/transtorno nas localizações diferenciadas. Lima, Dos Santos e De Azevedo (2021) explicam sobre a importância de existirem escolas em diferentes espaços e localizações. Para os autores, a riqueza cultural de um povo é exercida através da preservação de suas tradições, ritos e práticas sociais. Sendo assim, é necessário que existam escolas nas mais distintas localizações do país, justamente, para que o ensino esteja disponível para essas pessoas. Os autores discorrem acerca dos vínculos territoriais que esses sujeitos constroem com seus espaços, os quais são fortalecidos e exercidos por meio, inclusive, da educação que lhes é ofertada.

Ao concluir a análise das tabelas sobre modalidades, é crucial ressaltar que alguns valores associados a necessidades especiais podem variar entre diferentes contextos, em comparação com as mesmas necessidades especiais apresentadas em outras variáveis. Essa discrepância pode ser atribuída ao termo "missing", uma situação natural que pode ocorrer ao utilizar o software SPSS. Nesse contexto, "missing" refere-se à ocorrência em que alguns dados estão ausentes ou perdidos devido à alocação em variáveis vazias. Essa condição é comum e ocorre quando informações não estão disponíveis para determinadas variáveis durante a análise estatística.

Na esteira de nossa discussão, iremos expor os resultados do cruzamento das variáveis que abrigam as informações sobre localizações diferenciadas e os dados que representam as variadas categorias da Educação Especial disponíveis nos Censos Escolares.

Tabela 32 - Alunos com Deficiência Múltipla em localizações diferenciadas

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	3	6	4	7	9	14	11
Terra Indígena	1	2	4	10	15	17	3
Terra Remanescente	17	20	25	21	38	32	22
Unid. Uso Sustentável	2	2	2	2	0	0	0
Unid. Uso Sustentável Quilombola	0						
Não se aplica	493	536	557	621	614	633	666

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com deficiência múltipla aumentou ao longo dos anos, exceto em 2020. Há um aumento notável no número de alunos em Terra Indígena e Terra Remanescente a partir de 2017. O número de alunos em Unidade de Uso Sustentável é pequeno e estável ao longo dos anos. Unidade de Uso Sustentável Quilombola não possui registros em nenhum ano.

Tabela 33 - Alunos com Surdo-Cegueira em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área Assentamento	0						
Terra Indígena	0						
Terr. Quilombos	0						
Uso Sustent.	0						
Uso Sustent. em Terr. Quilombos	0						
Não se aplica	0	0	1	0	0	4	0

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Tabela 34 - Alunos com Deficiência Física em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	5	10	9	9	12	17	14
Terra Indígena	1	2	2	10	12	23	8
Terra Rem. de Quil.	26	30	24	24	33	33	24
Unid. Uso Sustent.	1	1	1	1	0	0	0
Unid. Uso Sust. em Quil.	0						
Não se aplica	795	763	826	862	820	806	620

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com deficiência física se manteve relativamente estável ao longo dos anos, com uma leve tendência de aumento após 2018. O número de alunos em Área de Assentamento e Terra Indígena teve um aumento significativo em 2018 e 2019, mas caiu em 2020. O número de alunos em Terra Remanescente de Quilombos teve um aumento consistente até 2019 e diminuiu em 2020. Unidade de Uso Sustentável e Unidade de Uso Sustentável em Quilombos não possuem muitos registros.

Tabela 35 - Alunos com Síndrome de Asperger em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	0	0	0	0	0	-	-
Terra Indígena	0	0	0	6	2	-	-
Terra Remanescente Quilombos	0	0	0	0	0	-	-
Unid. Uso Sustentável	0	0	0	0	0	-	-
Unid. Uso Sustent. Rem. Quilombos	0	0	0	0	0	-	-
Não se aplica	29	30	32	42	41	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com Síndrome de Asperger não tem aumentado ao longo dos anos. O número de alunos em Terra Indígena aumentou em 2017. Há falta de dados para alguns anos e categorias, o que dificulta uma análise mais completa.

Tabela 36 - Alunos com Deficiência Intelectual em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	86	120	77	71	112	175	125
Terra Indígena	40	28	81	129	152	181	33
Terra Remanescente de Quilombos	244	317	379	402	365	394	305
Unidade de Uso Sustentável	7	14	8	17	6	-	-
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	7	2	-	2	4	-	-
Não se aplica	5397	6020	6074	6427	6325	6161	4826

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com deficiência intelectual teve um aumento consistente até 2018 e diminuiu em 2019 e 2020. O número de alunos em Terra Indígena teve um aumento significativo em 2017 e diminuiu nos anos seguintes. O número de alunos em Terra Remanescente de Quilombos teve um aumento até 2016 e depois enfrentou oscilações de aumento e diminuição nos anos posteriores.

Tabela 37 - Alunos surdos em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	3	3	5	4	8	2	2
Terra Indígena	6	6	7	6	6	8	2
Terra Remanescente de Quilombos	13	12	8	7	8	5	2
Unidade de Uso Sustentável	0						
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0						
Não se aplica	164	141	134	112	96	79	53

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos surdos tem diminuído ao longo dos anos, especialmente após 2018. O número de alunos em Terra Remanescente de Quilombos é relativamente estável.

Tabela 38 - Alunos cegos em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	0						
Terra Indígena	0						
Terra Remanescente de Quilombos	1	1	1	1	1	2	3
Unidade de Uso Sustentável	0						
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0						
Não se aplica	38	39	36	40	35	36	22

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos cegos tem sido baixo e relativamente estável ao longo dos anos. A maioria dos alunos cegos está em Terra Remanescente de Quilombos. Há falta de dados para alguns anos e categorias, o que dificulta uma análise mais completa.

Tabela 39 - Alunos com Deficiência Auditiva em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	5	3	2	2	0	4	6
Terra Indígena	0	2	4	4	3	7	1
Terra Remanescente de Quilombos	3	2	3	4	9	9	7
Unidade de Uso Sustentável	0	0	0	0	36	0	6
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0	0	0	0	0	0	1
Não se aplica	221	230	237	260	215	201	123

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com deficiência auditiva teve um aumento consistente ao longo dos anos. O número de alunos em Terra Indígena teve um aumento significativo em 2017 e diminuiu nos anos seguintes. O número de alunos em Terra Remanescente de Quilombos teve um aumento até 2017 e aumentou nos anos de 2018 e 2019.

Tabela 40 - Alunos com Superdotação em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	0	0	0	0	4	2	2
Terra Indígena	0	0	2	2	2	0	0
Terra Remanescente de Quilombos	0	0	0	0	0	2	2
Unidade de Uso Sustentável	0	0	0	1	0	0	0
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0						
Não se aplica	15	12	33	44	44	45	34

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com superdotação tem aumentado ao longo dos anos, embora seja pequeno. A maioria dos alunos com superdotação está em Área de Assentamento. A falta de dados dificulta uma análise mais completa.

Tabela 41 - Alunos com Baixa Visão em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	9	6	7	6	7	14	7
Terra Indígena	2	2	4	4	8	6	0
Terra Remanescente de Quilombos	12	14	20	11	15	12	12
Unidade de Uso Sustentável	4	5	5	3	1	1	0
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	1	0	0	0	0	0	0
Não se aplica	519	539	547	553	516	511	404

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

O número total de alunos com baixa visão teve um aumento consistente até 2018 e diminuiu em 2019 e 2020. O número de alunos em Terra Indígena teve um aumento significativo em 2018 e diminuiu em 2019.

Tabela 42 - Alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	0	1	5	-	-	-	-
Terra Indígena	7	2	7	-	-	-	-
Terra Remanescente de Quilombos	28	16	21	-	-	-	-
Unidade de Uso Sustentável	7	0	0	-	-	-	-
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0	2	0	-	-	-	-
Não se aplica	288	334	323	375	246		

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

A maioria dos alunos está em Terra Remanescente de Quilombolas. Existe uma tendência de crescimento e queda subsequente observada nas matrículas de alunos com Transtorno Desintegrativo da Infância que estudam em terras indígenas.

Tabela 43 - Alunos com Síndrome de Rett em Localização Diferenciada

LOCALIZAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Área de Assentamento	0	0	0	0	0	-	-
Terra Indígena	0	0	0	0	2	-	-
Terra Remanescente de Quilombos	1	0	0	0	0	-	-
Unidade de Uso Sustentável	0	0	0	0	0	-	-
Unidade de Uso Sustentável em Quilombos	0	0	0	0	0	-	-
Não se aplica	4	8	16	25	21	-	-

Fonte: De autoria própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020).

Alunos com Síndrome de Rett em Localização Diferenciada: O número total de alunos com síndrome de Rett é baixo e estável nos anos disponíveis (2014-2018). A maioria dos alunos está em Terra Indígena. A ausência de dados para os anos de 2019 e 2020 impedem que possamos esboçar outras análises.

Ao finalizar as tabelas que apresentam os números de matrículas de alunos em escolas de localizações diferenciadas, é importante destacar um ponto crucial. Quando destacamos em todas as necessidades especiais (por último) a linha “não se aplica” estamos evidenciando o número correspondente à quantidade de matrículas que não se encontram em escolas de localizações diferenciadas.

Ao observarmos todos os dados sobre as escolas em localizações diferenciadas em Minas Gerais e a Educação Especial, precisamos pensar sobre as políticas públicas que asseguram os direitos das pessoas com deficiência que estudam em seus territórios específicos. Cardoso Filho e da Silva (2017) exploram essa temática ao apontarem que uma grande dificuldade para o implemento e o fortalecimento das políticas educacionais na Educação do Campo é a realidade geográfica em que as escolas estão localizadas.

Se utilizarmos os dados referentes à Deficiência Intelectual e os contrastarmos com o que foi apontado por Cardoso Filho e da Silva (2017) observaremos que existe um número expressivo de alunos em diferentes localizações do estado mineiro sendo afetados pela ineficiência das políticas educacionais de acesso e permanência.

Sá, Ribeiro e Vicente (2023) já apontaram que as matrículas de alunos da Educação Especial em localizações diferenciadas é uma realidade em todo o Brasil. Por conseguinte, em Minas Gerais essa é uma tendência que se repete. Como evidenciado nas tabelas anteriores, existe a prevalência de matrículas de alunos com deficiência intelectual e física. Contudo, ainda que o número de outras matrículas seja menor em comparação aos dos alunos com deficiência intelectual, os dados referentes aos estudantes com Síndrome de Rett e alunos cegos, por exemplo, asseguram que é incontestável a existência de estudantes com deficiência nas mais variadas localizações do campo em Minas Gerais.

Por fim, o último dado que será apresentado corresponderá aos alunos da Educação Especial por nível deficiências/transtornos por etapa de ensino. Essa última análise tem como objetivo mostrar ano a ano a quantidade de alunos com deficiência (por transtorno) em cada etapa de ensino. Desta vez, comentaremos os resultados e não os apresentaremos em tabelas, uma vez que a grande quantidade de tabelas poderia tornar a leitura disfuncional.

Discutindo os últimos resultados, constatamos que a maior concentração de matrículas de alunos da Educação Especial por etapa de ensino, geralmente, está localizada

nas etapas que compreendem o Ensino Fundamental, especificamente, nos anos finais. Meletti (2014) apresenta dados similares que nos permitem pensar ser uma tendência a predominância de matrículas de alunos com deficiência nas etapas correspondentes ao Ensino Fundamental, não só em Minas Gerais, mas no Brasil como um todo.

É possível perceber também que existem etapas que não apareceram nos resultados em alguns transtornos/doenças. Isto porque, é possível que os dados correspondentes a eles apresentaram problemas durante o processo de codificação do *software* utilizado (SPSS), bem como podem ter sido omitidos dentro da escala de dados disponibilizados.

Nossa atenção foca-se para a série de números 0 (zero) presentes em algumas das etapas de ensino em vários transtornos/doenças. Novamente, pensamos que eles estão aquém dos resultados reais. De Oliveira e Laros (2007) discutem as problemáticas vinculadas à fidedignidade de alguns valores e variáveis presentes nos Censos Escolares. Os pesquisadores apontam a possibilidade de desvios de escalas como os responsáveis por determinados furos no instrumento de avaliação. Entretanto, estes dados são utilizados para a (re) formulação das políticas públicas educacionais.

Como nos lembram Jannuzzi e Gracioso (2002) a produção de informações estatísticas a partir da coleta e tratamento de dados públicos é primordial para que haja o melhor planejamento de políticas e estratégias de intervenção em áreas específicas da sociedade. Desta forma, termos conhecimento de dados qualitativos que apontam a realidade educacional de uma cidade, de um estado ou de uma nação é uma forma potente de acompanharmos e compreendermos como a educação tem sido ofertada e acessada aos nossos estudantes. A disposição dos dados presentes nesta dissertação, por exemplo, abrirá espaço para debates acerca de como a Educação Especial tem acontecido na Educação do Campo no estado de Minas Gerais, isto é, tais informações poderão ser utilizadas para o desenvolvimento de intervenções e políticas públicas no contexto supracitado.

Sobre os dados e valores encontrados, é notória a diminuição do número de matrículas de estudantes com deficiência auditiva no Ensino Técnico, bem como em alguns transtornos/condições específicas, no que se refere aos anos correspondentes às séries iniciais da Educação Infantil. Seria esse um ponto que se esbarra nas questões referentes ao acesso, a permanência ou ambos? Essas diminuições no número de matrículas em

alguns níveis nos fazem pensar para além desses pontos, a saber, no processo de evasão escolar. Isto porque, Branco *et al.* (2020) nos alerta que à medida que ocorre o avanço nos níveis de ensino, a tendência é de que o número de matrículas caia. Colpani (2018) agrava nosso debate quando o autor confirma que a situação da evasão escolar é algo que se repete com mais frequência nas escolas rurais do que nas escolas que estão localizadas em centros urbanos.

Em termos gerais, quando observamos os resultados de nossa investigação e comparamos com os achados de Rodrigues (2022), cuja pesquisa evidenciou os resultados das matrículas da Educação Especial por deficiência/transtorno em escala nacional encontramos similitudes. Em sua pesquisa, foi evidenciado que a maior quantidade de matrículas está concentrada com os alunos com Deficiência Intelectual. De igual modo, em nossa pesquisa, notamos que existe um aumento perceptível em relação a essa deficiência ao compararmos o número de matrículas com outros transtornos.

Souza (2012) destaca que a PNERA (Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária) elencou como prioridade o aumento de matrículas, de forma a robustecer os níveis/modalidades de ensino da Educação do Campo. Em nossa pesquisa, observamos que existem números consistentes de estudantes com deficiência nos mais variados níveis e modalidades. A autora ainda apontou que está estabelecido como meta o aumento de vagas nos níveis existentes. De certo, essa discussão também é atravessada pelas políticas públicas que regulamentam a Educação do Campo em Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, almejamos produzir o mapeamento das matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais, bem como observar a situação das escolas em que esses estudantes estudam. Para isso, nos fundamentamos em um documento que apresentava a política de Educação do Campo em Minas Gerais, denominado Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais, publicado em 2015.

Ao utilizarmos tal política educacional, visibilizamos encontrar nela discussões e apontamentos que contribuíssem com nossa proposta de mapear os alunos da Educação Especial na Educação do Campo. Para isso, elencamos variáveis correspondentes à situação estrutural das escolas do campo no estado mineiro, bem como outras que correspondessem ao perfil destes estudantes. Tais variáveis foram colhidas a partir do tratamento dos microdados da Educação Básica, oriundos dos Censos Escolares, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Tivemos o cuidado de escolher um ano anterior à publicação das Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais, a saber, o ano de 2014 e os anos posteriores a ele (2015 a 2020). Isto porque, verificaríamos por meio dos dados correspondentes ao ano anterior à política e aos anos sucessores a ela se existiu alguma especificidade acentuada, a qual poderia ser observada e discutida no mapeamento proposto.

Utilizamos variáveis sobre estrutura física nas escolas para pensarmos a adaptação e acesso de alunos com deficiência nestes espaços. Percebemos que existem escolas sem fornecimento de água potável (4%) em 2020, bem como escolas sem acesso à internet no mesmo período (39%) e sem energia elétrica (1%). Embora os números que representam a quantidade de escolas sem água com potencial para consumo e sem fornecimento de energia elétrica sejam relativamente pequenos, certamente, os estudantes que acessam essas escolas vivenciam um processo de escolarização excludente e mais complexo. Enquanto a política que embasou nossa discussão, institui o direito ao acesso dos alunos da Educação do Campo à educação, percebemos que a falta de acesso mínimo, a partir da precariedade destes pontos citados acaba dificultando a realização deste processo.

Estamos discutindo acerca de uma pesquisa que, em grande parte, foi desenvolvida durante o período da Pandemia do Covid-19, em que por necessidades urgentes, a

educação nacional e estadual teve de desenvolver recursos adaptativos para que ela pudesse acontecer. Neste contexto pandêmico, os estudos ocorriam - em suma - por meio de uma modalidade que propunha, temporariamente, o desenvolvimento do ensino via recursos tecnológicos/virtuais. Isto é, os alunos deveriam ter acesso a computadores, tablets e smartphones, por exemplo, para que pudessem participarem das aulas e atividades escolares.

É de se pensar, no entanto, que, como supracitado, os dados de nossa pesquisa evidenciaram uma grande quantidade de escolas do campo sem acesso à internet no estado de Minas Gerais. Desta forma, recorrendo, uma vez mais, às Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais (2015), encontramos na política garantias de acesso tecnológico para os alunos do campo matriculados nas escolas do estado mineiro. Todavia, como esse acesso pode ser garantido e efetivado se 39% das escolas não possuíam acesso à internet em 2020? Para onde estão indo os recursos que garantem tal direito? Por que tais escolas estão sendo negligenciadas e colocadas à margem das diretrizes? Bem, sabemos que essas são perguntas que exigem investigações e reflexões de caráter político-social urgentes!

Se nos propusemos a construir um mapeamento que apresentasse o gênero e a cor/raça dos estudantes com deficiência nas escolas do campo em Minas Gerais, certamente, buscamos fazê-lo para verificar como estão as matrículas destes alunos, de modo a observar as especificidades presentes a partir deste ponto. Neste caminho, pudemos verificar que existe uma tendência no estado de termos uma maior quantidade de matrículas de estudantes do sexo masculino para a Educação Especial nas escolas do campo. Todos os transtornos apresentados evidenciaram uma taxa maior para o sexo masculino, com exceção da Síndrome de Rett, a qual, comumente, tem maior prevalência no sexo feminino (MERCADANTE; VAN DER GAAG; SCHWARTZMAN, 2006).

Em alinhamento ao que dizem Mendes e Lourenço (2009), de fato, há uma tendência de existir uma maior quantidade de matrículas na Educação Especial por parte de alunos do sexo masculino. Embora, como citam os autores, tal situação seja explicada através de razões biológicas, neurológicas e sociais do desenvolvimento humano, não se viu na política de Educação do Campo que fundamenta nossa discussão, nenhum apontamento específico sobre essa questão. Pelo fato de observarmos que as Diretrizes da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais (2015) não apresentam detalhes pro-

fundos acerca da Educação Especial no contexto campesino, por lógica, não existem discussões sequenciais que envolvam a interface a partir de um viés de gênero.

Nosso mapeamento evidenciou que existem grandes quantidades de alunos com deficiência nas escolas do Campo, isto é, confirmou que existe um trânsito bastante delimitado entre as esferas da Educação do Campo e da Educação Especial. De início, nos chamou atenção, o grande número de escolas que estavam catalogadas na Educação do Campo a partir dos resultados que quantificavam tal informação nos microdados. Contudo, como pesquisado e atestado por Duarte (2020), as escolas do campo também estão referenciadas através das turmas anexas ou situadas em áreas urbanas, em razão do efeito da nucleação das escolas do campo. Por ser esse processo uma tendência, percebemos um número grande de escolas localizadas em regiões não campesinas descritas como escolas do campo.

Ademais, como citado em outro momento, encontramos em Gonçalves, Rahme e Antunes-Rocha (2018) uma informação importante que sustenta a justificativa de mapearmos os estudantes com deficiência, bem como suas escolas na educação do campo em Minas Gerais. As autoras apontaram que o estado mineiro detém a maior quantidade de matrículas da Educação Especial em regiões campesinas em comparação com a região Sudeste. Quase 50% de todo quantitativo de alunos com deficiência na Educação do Campo corresponde à Minas Gerais.

O mapeamento evidenciou gargalos particulares da Educação Especial na Educação do Campo. Pontos estruturais mínimos foram observados e tabelados. Notou-se a falta de banheiros adaptados para pessoas com deficiências, bem como a ausência de banheiros dentro dos prédios escolares. Aqui, estamos apontando o abandono do Estado e a sua negligência para garantir - o mínimo - conforto para que um aluno tenha sua dignidade respeitada. É certo que a legislação que regimenta a Educação do Campo em Minas Gerais aponta o direito à permanência do aluno campesino na escola e, por isso, é necessário que governantes e políticos sejam cobrados, uma vez que a ausência de banheiros no interior das escolas concretiza-se como uma questão que afeta a todos os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar. É uma questão que toca o coletivo que está presente naquele espaço educacional, isto é, essa é uma situação que ultrapassa as discussões sobre a Educação Especial e encosta em um debate maior sobre invisibilização e exclusão das pessoas que vivem e estudam em regiões não urbanas.

Outro ponto que foi apresentado pelo mapeamento e que deve ser incluído nesta discussão é o que se refere às diferentes localizações das escolas do campo em Minas Gerais. Conforme discutido e apresentado neste texto, existem escolas inseridas em localizações diferenciadas por todo estado. Esses espaços educacionais devem respeitar e incluir em seus projetos pedagógicos a realidade de existência e as tradições desenvolvidas pelos povos nelas inseridos. Sendo assim, ao confrontarmos o documento da política que regulamenta a Educação do Campo no estado Mineiro e as abordagens acerca dos povos que vivem em localizações diferenciadas, triangulados com os dados de nossa pesquisa, percebemos que a política pouco aprofunda em tal discussão.

Os resultados de nosso trabalho, no que se refere ao número de escolas e de matrículas de alunos com deficiência em localizações diferenciadas, apresentam a incidência de estudantes que vivem/estudam em terras remanescentes de quilombos e terras indígenas, por exemplo. Contudo, ao contrário de apresentar propostas e garantias para a efetivação da oferta do ensino para essas pessoas, o texto da política regulamenta o fechamento das escolas que atendem a esses públicos.

Se pensamos na defesa dos direitos de povos que foram e são historicamente excluídos de uma série de contextos, entendemos que o direito ao acesso à educação nos recortes de suas tradições passa pela garantia destes sujeitos estudarem nas localidades em que seus ancestrais nasceram e em que a sua cultura seja estimulada e preservada. Entretanto, não é o que está disposto na política supracitada. Embora os dados revelem a presença e, inclusive, o aumento do número de matrículas destes estudantes, não encontramos o comprometimento do texto legal em potencializar o direito ao acesso e à permanência destes.

Nossa pesquisa teve como grande eixo, o cruzamento de variáveis que correlacionassem os diversos transtornos/doenças à realidade da Educação do Campo em Minas Gerais. Sendo assim, localizamos números expressivos de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, bem como encontramos números observáveis de alunos com autismo e alunos surdos. No entanto, mesmo existindo uma quantidade considerável de matrículas destes grupos de estudantes, a política não se atentou para discutir de forma direta ou transversal acerca da criação de estratégias e recursos para a melhor oferta de educação a estes alunos.

Não podemos e nem devemos deixar de apontar a importância desta política para nosso estado. Embora, não haja um resultado específico para a Educação Especial, devemos destacar com caráter de aclamação o quão importante ela é para os contextos educacionais não urbanos do estado mineiro. Deve-se levar em conta que o texto da política assegura e traduz uma jornada de luta e busca pelo avanço da educação dos sujeitos camponeses. A política expressa a identificação com a luta dos povos do campo e da necessidade da preservação de seus direitos.

De forma alguma, visamos enfraquecer a importância das diretrizes supracitadas. Entendemos, inclusive, que a necessidade de sua promulgação para a época, talvez, tenha caracterizado a importância do texto de não adotar discussões muito adjacentes, uma vez que era o início da estruturação e normatização da política no estado. É importante que outras documentações possam vir para abrir debates e construir pontes para que a Educação do Campo esteja fortalecida em todas suas interfaces, fronteiras e identificações.

Ao utilizarmos um marcador temporal que investigasse a situação das escolas do campo de Minas Gerais e dos alunos com deficiência matriculados nelas um ano após a promulgação da política e também nos anos que a sucediam, analisamos se poderia existir algum peso das diretrizes nos resultados das variáveis que foram apresentadas. Ao realizarmos um apanhado geral dos resultados sobre a situação das escolas do campo em Minas Gerais, no que se refere à acessibilidade e às condições delas, bem como no que tange as matrículas dos alunos com deficiência, conclui-se que:

- A estrutura das escolas não apresentou melhorias consideráveis após a promulgação das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais. Por mais que existiram avanços e transformações arquitetônicas, por exemplo, notou-se que os números correspondentes às melhorias fazem parte de uma tendência de crescimento anual desde 2014, ano anterior ao lançamento da política.
- O aumento e a diminuição do número de matrículas de alunos da Educação Especial na Educação do Campo não foi reflexo à política, haja vista que os números não imprimem discrepâncias de crescimento e declínio na quantidade de matrículas após o ano de 2015, ano de promulgação da política.
- Há uma tendência de existir um número absolutamente maior de estudantes com deficiência intelectual em comparação aos demais transtornos/doenças. Nova-

mente, não existe discussões e debates para viabilizar o melhor acesso e a permanência deste grupo de estudantes.

- O número de estudantes com deficiência que estudam em escolas do campo situadas em localizações diferenciadas admite a necessidade de que sejam fomentadas discussões mais aprofundadas e diretas sobre o modo como estes sujeitos estão acessando a educação a partir de suas regionalidades e tradições. O fechamento das escolas do campo (nucleação) afeta diretamente a história, e a cultura destes sujeitos, o que, além de desrespeitador, retira destes sujeitos sua própria identidade.
- Os resultados do tratamento dos dados sobre os gêneros dos estudantes com deficiência que estudam nas escolas do campo em Minas Gerais, impedem que sejam feitas discussões mais aprofundadas sobre sexualidade, por exemplo. Tal tópico não foi apresentado ao longo desta pesquisa, justamente, porque a presença do binarismo “masculino/feminino” estava catalogada como padrão dos microdados. Sendo assim, ao falarmos sobre o perfil destes alunos não pudemos estender nossos debates para um campo que dialogasse com propostas que fossem além do gênero binário.

De certo, as discussões que foram apresentadas nessa dissertação, bem como as provocações que foram feitas ao longo do texto não se encerram por aqui. Por mais que tenhamos conseguido dizer quem são os alunos da Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais, bem como tenhamos discutido sobre as escolas em que eles estudam, nosso diálogo não pode ser encerrado por aqui.

Consolidamos a ideia de interface da Educação Especial na Educação do Campo, caracterizando-a como o campo de estudos e práticas que é marcado pela luta de sujeitos oriundos de duas áreas, historicamente marginalizados e excluídos, os quais, ainda necessitam de intervenções específicas do Estado para que possam gozar do direito integral à Educação. Fazemos questão de assinalar que nossa conceituação perante a interface não tem o intuito de descrevê-la como algo que é somente rodeado por dificuldades, entraves e barreiras, mas explicitamos a identificação histórica de suas jornadas de luta pela conquista e manutenção de seus direitos. Para nós, é impossível pensar nesta interface sem refletirmos as histórias de luta pelas garantias de acesso à Educação tanto por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias, quanto pelos estudantes que estudam e vivem em regiões não urbanas e suas redes.

Encaminhamos nossa reflexão e crítica para a certeza de que é necessário que outras discussões sobre a temática sejam feitas e estimuladas. Esse é o primeiro trabalho que se compromete em mapear a Educação Especial na Educação do Campo em Minas Gerais com profundidade e detalhamento de elementos. Sendo assim, é de considerável necessidade que outras pesquisas possam ser realizadas, a fim de que os resultados possam ser confrontados e comparados.

Como dito em outros momentos, observamos que alguns números demonstraram variações exorbitantes entre os anos e, por isso, precisamos de mais trabalhos para robustecer e esclarecer algumas discrepâncias de resultados. Sabemos que a empreitada de quem atua com a manipulação de variáveis e dados demanda a comparação de resultados com outras pesquisas para o fortalecimento dos achados. Desta feita, esperamos que outras investigações sobre a mesma temática possam ser feitas e socializadas.

Esperamos que os resultados de nossa pesquisa possam ter utilidade, não somente para os ambientes acadêmicos, mas para populações que se encaixam nos números e resultados encontrados. Aqui, almejamos que essas pessoas transcendam o campo das estatísticas e sejam enxergados como sujeitos que têm o direito de acessarem e receberem uma educação de qualidade, em respeito às suas necessidades e demandas específicas.

Considerando os resultados, esperamos que as políticas públicas para a Educação Especial na Educação do Campo sejam reformuladas, mas sobretudo, cumpridas. Temos ciência do desafio impresso em nossa frente para que essas duas áreas educacionais sejam respeitadas e abrangidas no macro cenário da Educação mineira e brasileira. Todavia, conhecendo a importância deste trabalho, ansiamos que os trabalhos subsequentes possam atestar uma realidade diferente para os alunos e alunas da Educação Especial, bem como para as escolas que recebem estes estudantes.

São necessários prolongamentos dos debates sobre pontos chave de nossa discussão, como a problemática da nucleação das escolas do campo e a insuficiência da Educação Especial na documentação que regulamenta a oferta da Educação do Campo no estado mineiro. De igual modo, urge que possamos ampliar os debates e os espaços para existência e resistência da interface da Educação Especial na Educação do campo, não somente em Minas Gerais, mas em todo o país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, FRANCISCA; RODRIGUES, MARCELA PEREIRA MENDES. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

ANJOS, Christiano. Félix dos. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. 2016. 228 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2016.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**, 2009, vol. 2, p. 39-55.

APARECIDA, Maria Fonseca Cida. Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: **A formação de jovens na Escola Família Agrícola de Orizona**. Ed. Novas, 2013.

ARAÚJO, Francisca Ranielle de Araújo *et al.* **A evasão de alunos em escola do campo: um estudo de caso acerca do Assentamento Juazeiro-Marizópolis/PB**. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 3 ed., 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)**, v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.

BICALHO, RAMOFLY. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. In: George Leonardo Seabra Coelho; Gilberto Paulino de Araújo. (Org.). **Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo**. 1ed. Palmas: EDUFT, 2018, v. 1, p. 69-115.

BITTENCOURT, Zelia Zilda Lourenço de Camargo; FONSECA, Ana Maria Ribeiro da. **Percepções de pessoas com baixa visão sobre seu retorno ao mercado de trabalho**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 21, p. 187-195, 2011.

BOZA, Danubia de Medeiros Bezerra *et al.* A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO TOCANTINS EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma comparação do censo escolar dos anos de 2019/2020. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 22, p. 303-319, 2022.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 133-155, 2020.

BRASIL MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.

BRASIL. MEC. INEP. Lei Educacional 5.692/71. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186 de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF. Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. EC. SEESP. **Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros**. Diretrizes n. 4, Brasília, 1994

BRASIL. Decreto nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1996

BRASIL. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008a. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a **Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

BRASIL. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRERO, José Guilherme Degásperi; RONDIN, Carina Alexandra. Subnotificação Censitária de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 2020: Desorganização ou Descaso? **Revista Teias**, vol. 23, no. 71, Rio de Janeiro, out./dez. 2022. Epub 28-Fev-2023.

BRITO, Patrícia Ribeiro; VEITZMAN, Sílvia. **Causas de cegueira e baixa visão em crianças**. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, v. 63, p. 49-54, 2000.

BUENO, José Geraldo Silveira; SANTOS, Natália Gomes dos. As Relações de Classe, Raça e Gênero na Constituição da Deficiência Intelectual. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e116975, 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno., GONCALVES, Taisa. Gonçalves. Gomes. Liduêna., & SÁ, Michele. A. Educação escolar no campo: desafios à educação especial. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 324-345, 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno.; MELETTI, Silvia. Marcia. Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 93-104, 2011.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial no campo: uma interface a ser construída. **Escolarização e deficiência**, p. 75, 2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**, p. 15-47, 2017.

CALDART, Roseli. Saleti. *et al.* Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012

CALDART, Roseli. Saleti.; CERIOLI, Paulo. Ricardo.; FERNANDES, Bernardo. Mancano. Por uma educação básica do campo. Texto básico da Conferência Nacional. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 13, p. 78-121, 1998.

CAPUCCI, Raquel Rodrigues; SILVA, Daniele Nunes Henrique. “Ser ou não ser”: a peregrinação do ator nos estudos de LS Vigotski. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 35, p. 351-362, 2018.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; DA SILVA, Cícero. Reflexões sobre a educação do campo: revisitando a história do Brasil. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 3, 2017.

CARDOSO, Volmar da Silva. **Os impactos da nucleação das escolas do campo no município de Ponte Alta de Bom Jesus do Tocantins**. 2019.

CARMO, Eraldo Souza do. **Um estudo da política de nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Currealinho no Arquipélago em Marajó/Pará**. [2012].

CARVALHO, Leila Lôbo de *et al.* A política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 6, n. 6, 2017.

CARVALHO, Willer. Luciano. **Metodologia de Análise para a Localização de Escolas em Áreas Rurais**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 211p.

CASTRO, Maria. Helena. Guimaraes. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **Revista Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.

CHAGAS, Ana Paula Borges. **A educação básica no governo de Jair Bolsonaro: discursos e preposições**. 2021.

COLPANI, Rogério. Mineração de Dados Educacionais: um estudo da evasão no ensino médio com base nos indicadores do Censo Escolar. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 21, n. 3, 2018.

COUTO JUNIOR, Abelardo; OLIVEIRA, Lucas Azeredo Gonçalves de. As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, p. 26-29, 2016.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, p. 649-664, 2015.

DE CASTRO, Gisélia Gonçalves *et al.* Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93-105, 2018.

DE FAVERI, Fanny Bianca Mette; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-23, 2019.

DE GOES PEREIRA, Jorge Luiz; FERNANDES, Fabrício Darley Paixão. Projetos pedagógicos nas escolas comunitárias do Espírito Santo: propostas que se somam à educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 1, p. 23-44, 2017.

DE OLIVEIRA, Iran Rodrigues *et al.* As consequências da inconsistência no preenchimento do censo escolar. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 1, p. e662-e662, 2023.

DE OLIVEIRA, Marcos Ruben; LAROS, Jacob Arie. Construtos mensurados no censo escolar 2002-ensino fundamental. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 217-231, 2007.

DE SÁ, Michele Aparecida; CIA, Fabiana. Educação Especial nas escolas indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 39-50, 2015.

DE SOUZA SEIXAS, Ana Carolina Pinto. O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo no Distrito Federal. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 5, n. 4, p. 160-166, 2018

DE SOUZA, Francilane Eulália *et al.* **Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de Goiás de 2007 a 2015**. 2016. dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013.

DO CARMO, Nayara Cristine Carneiro, *et al.* **Mapeando a educação do campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em educação do campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha**. 2019.

DUARTE, Patricia Ferreira. **A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol? 2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2020.

EDLER-CARVALHO, Rosita. Avaliação e atendimento em educação especial. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993, p. 65- 74.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares *et al.* As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros/MG (1997-2013): **contradições, desafios e perspectivas**. 2014.

FARIAS, Sandra Samara Pires. **Os processos de inclusão dos alunos com surdo-cegueira na educação básica**. 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015

FERNANDES, Sebastião Luiz Barbosa; SILVA, Pamela Cristina; SILVEIRA, Bárbara Batista. Vulnerabilidade Racial na Sociedade e Saúde Mental. **Revista Mosaico**, v. 13, n. 1, p. 125-132, 2022.

FERRARO, Alceu. Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, n.2, Mai/Ago 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, p. 193-215, 2012

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. DETERMINANTES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: risco à democracia? **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020.

GARCIA, Vagner Rodrigues; LUCAS, Priscila Jaeger. Capacitismo e racismo: uma abordagem interseccional. **ANAI DO VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DESIGUALDADES, DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: NOVOS ATIVIS-**

**MOS E PROTAGONISTAS NA REINVENÇÃO DA SOLIDARIEDADE SOCIAL
PORTO ALEGRE-RS – UNISINOS, 16 A 18 DE NOVEMBRO DE 2022**

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: **Núcleo de Publicações do CED**, p. 19-66, 2017.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

GAUQUELIN, Elenize Maria Gonçalves de Oliveira.; OLIVEIRA, Elcia Joana Gonçalves.; MENEZES, Rosiane. Relação entre o número de alunos surdos e demais alunos matriculados na rede pública de ensino do estado do Amapá entre 2014 e 2018. 2020. (**Apresentação de Trabalho/Simpósio**)

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

GONÇALVES, Taisa Gonçalves Gomes Liduenha.; RAHME, Monica Maria Farid.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Tendência das matrículas da Educação Especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**. v. 9, n. 27, 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. **Em Aberto**, v. 35, n. 113, 2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni, p. 123-144, 2008.

HAYASHI, Masahito *et al.* **Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados**, 2011. Mimeo-grafado.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. 2005.

JANNUZZI, PAULO DE; GRACIOSO, Luciana de Souza. Produção e disseminação da informação estatística: agências estaduais no Brasil. **São Paulo em perspectiva**, v. 16, p. 91-103, 2002.

KASSAR, Monica de Carvalho., M; REBELO, Andrea Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**, v. 4, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

LEMES, Marília Junqueira. **A evolução da educação especial em Minas Gerais: Plano Decenal de Educação 2011-2016**. 2017.

LIMA, Márcio Alexandre Barbosa; DOS SANTOS, Robson; DE AZEVEDO, Alexandre Ramos. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, n. 4, p. 52-52, 2021.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 269-284, 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 03, p. 487-506, 2012.

LOZANO, Daniele. **A interface entre educação especial e educação do campo em uma escola municipal do interior paulista: um estudo de caso**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MAGALHÃES, Carina de Bragança. **Inclusão de crianças com Síndrome de Rett na educação infantil**. 2021.

MARCELINO, Fabiana Teixeira.; SILVA, Lenina Lopes Soares; SILVA, Jose Moises Nunes . Apontamentos sobre a classificação racial presente no censo escolar da educação básica com ênfase na educação profissional do Brasil (2005-2018). In: **V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional ? A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Regressão social e resistência da classe trabalhadora, 2019**

MARCOCCIA, Patricia Correia de Paula. **Escolas públicas do campo: investigação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas SA, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. Ed. Ridendo, 1846/2002.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, p. 105-114, 2007.

MATTOSO, Maria Goretti da Silva *et al.* **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos**. 2016.

MAZZOTTA, Marcos Jose Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 789-809, 2014.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; SILVA, João Henrique da. Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 948-965, mar. 2020.

MENDES, Augusto Cesar Cardoso; BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento.; LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares. Educação do campo, educação ambiental e movimentos sociais: interseções e atravessamentos em debate. **Revista Interdisciplinar Sular**, p. 191-199, 2021.

MENDES, Eniceia Gonçalves.; LOURENÇO, Gersa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 417-430, 2009.

MERCADANTE, Marcos T.; VAN DER GAAG, Rutger J.; SCHWARTZMAN, Jose S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s12-s20, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008.

NETO, Luiz Bezerra. Educação do campo ou educação no campo?. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38, p. 150-168, 2010.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

NOZU, Cesar Shoiti Nozu.; BRUNO, Marilda Moraes Garcia.; HEREDERO, Eladio Sebastián. Interface educação especial - educação do campo: diretrizes políticas e produção do conhecimento no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 489-502, 2016.

NOZU, Washington César Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre fronteiras marginais e fronteiras culturais**. Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface Educação Especial–Educação do campo: tempos, espaços e sujeitos. **Anais da 38ª Reunião Educacional da ANPEd**, São Luiz–MA, 2017.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. PARA ALÉM DAS POLÍTICAS DA DIVERSIDADE: interfaces da educação especial e da educação do campo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 1, p. 88-113, 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; DA SILVA, Aline Maira; DOS SANTOS, Bruno Carvalho. Alunos público-alvo da educação especial nas escolas do campo da região centro-oeste: análise de indicadores de matrículas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 920-934, 2018

NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELO, M. E. S. ; ROMEIRO, R. A. ; ANASTACIO, J. R. . Políticas de Educação Especial e Educação do Campo: à guisa de interfaces?. In: Giselle Cristina Martins Real; Ana Maria da Silva Magalhães; Raimundo Nonato Assunção de Sousa. (Org.). **Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação em Contexto Assimétrico**. 1ed.Campo Grande: Editora Oeste, 2022, v. , p. 49-60.

PALMA, Debora Teresa; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Sala de recursos multifuncional em escolas do campo: direito assegurado?. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 9, n. 27, p. 518-548, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia** São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.

PAULINO, Fernando Oliveira *et al.* Políticas de Comunicação no Brasil: uma visão geral dos dois primeiros anos do governo Jair Bolsonaro. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura** (ISSN: 1518-2487), v. 24, n. 2, p. 115-134, 2022.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares *et al.* A importância d residência pedagógica da uft/arraias nas escolas do campo e a implementação da oficina de flauta-doce. **DESAFIOS-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 7, n. Especial-2, p. 45-48, 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, p. 109-124, 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2007. p. 1-20.

PIRES, Marili Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. Interface - **Comunic., Saúde, Educ.**, n.1, p.83-94, 1997.

PLETSCH, Marcia Denise; DE SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 1286-1306, 2021.

PONZO, Maria da Glória Nunes. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante., CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, v. 8 p. ,63-71. 2014.

RAUPP, L. *et al.* Condições de saneamento e desigualdades de cor/raça no Brasil urbano: uma análise com foco na população indígena com base no Censo Demográfico de 2010. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2017

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 411-424, 2013.

RIBEIRO, Eduardo Adão. **Inclusão de camponeses público-alvo da educação especial em escolas da região da Grande Dourados** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. 2020

RIBEIRO, Eduardo Adão; NOZU, Washington Cesar Shoití. DIREITO À EDUCAÇÃO DE CAMPONESES COM DEFICIÊNCIA. **Revista Juris** UniToledo, 2021, vol. 6, no 01.

RIBEIRO, Marlene Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 27-45, 2008.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, p. 07-21, 1991.

RICHE, N. J. **Projeto rural**: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. Perfil dos Estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior brasileira antes da Lei de Reserva de Vagas. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022.

RODRIGUES, Mariana Paganott. Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 e 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e23811124794-e23811124794, 2022.

SÁ, Michele Aparecida.; Ribeiro, Eduardo Adão.; Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023.

SÁ, Michele Aparecida. de, Ribeiro, Eduardo Adão., & Vicente, Welder Rodrigo. Estudiantes con discapacidad en las escuelas rurales. Un retrato del escenario brasileño. **Revista Iberoamericana de Educación**, 91(1), 71-83. 2023

SALES, S. S.; Pimenta, A. R.; Nucleação de escolas do campo: a realidade de um processo consolidado em Minas Gerais. In: **I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SANDRES, Carolina Sena do Vale.; SILVA, Cristiano Gomes da Silva; ALMEIDA, Maiara Cristine Oliveira. Educação especial e ser deficiente: reflexões em torno de uma inclusão excludente. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 1, p. 581-590, 13 jan. 2020.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 935-948, 2012.

SANTOS, Marcos Pastana.; DINIZ, Cládice Nóbile RANGNI, Rosimeire de Araujo. Pessoas surdocegas em bibliotecas: discussões iniciais. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 2051-2064, 2017.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, p. 1312-1332, 2022.

SCHOSSLER, Alexandra Buzanelo *et al.* Democratização do conhecimento através dos laboratórios de informática nas escolas do campo da 17ª Coordenadoria Regional de Educação do RS. 2018.

SCHOSSLER, Alexandra Buzanelo *et al.* Inclusão digital nas escolas do campo. Research, **Society and Development**, v. 10, n. 5, p. e44710514819-e44710514819, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais: orientações para implementação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008

SOUZA, Francilane Eulália de. As geografias das escolas no campo do município de Goiás: **instrumento na valorização do território do camponês?** 2012.

Souza, Mari Rosa. (2022). A era bolsonarista e o desmonte das políticas sociais de acesso à educação. In C. R. Zimmermann & D. U. da Cruz (Eds.), **Políticas sociais no Governo Bolsonaro: entre descasos, retrocessos e desmontes** (pp. 175–190).

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, SRC de. Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Universidade Estadual de Londrina**, Paraná, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.